

Katedra: Katedra filosofie

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Základy společenských věd + Český jazyk
a literatura

ZAPOJENÍ PĚTI SMYSLŮ A UČENÍ
PROŽITKEM V HODINÁCH OBČANSKÉ
VÝCHOVY

USING ALL THE FIVE SENSES AND
TEACHING BY MEANS OF EXPERIENCE IN
CIVICS EDUCATION

Diplomová práce: 13-FP-KFL-254

Autor:

Bc. Lucie VÍTOVÁ

Podpis:

.....

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Masopustová

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
96	0	14	0	29	2

V Liberci dne: 26. dubna 2013

Čestné prohlášení

Název práce: Zapojení pěti smyslů a učení prožitkem v hodinách občanské výchovy
Jméno a příjmení autora: Bc. Lucie Vítová
Osobní číslo: P11000873

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 26. dubna 2013

Poděkování

Za cenné připomínky a velice vstřícný přístup patří můj dík vedoucí této diplomové práce, Mgr. Jitce Masopustové.

Za pomoc při studiu odkazů Jana Amose Komenského děkuji panu Mgr. Františku Jiráskovi.

Panu Mgr. Tomáši Václovi děkuji za pomoc při studiu antroposofické literatury i metodickou konzultaci.

Velký dík patří mé rodině za všestrannou pomoc a podporu během studia.

Anotace

Diplomová práce se zabývá pohledem na učení v hodinách občanské výchovy na druhém stupni základní školy, které je žákovi zprostředkováno pomocí pěti smyslů a prožitkem. Tento styl výuky činí z žáka aktivního účastníka vyučovacího procesu, rozvíjí psychosociální oblast jeho osobnosti a pomáhá mu uchovávat vědomosti trvale v paměti. Důraz je kladen jak na hledisko fyziologické, tak psychologické.

Práce přibližuje myšlenky slavných pedagogů, psychologů a filosofů, kteří se touto problematikou zabývali (Jan Amos Komenský, John Dewey, Kurt Lewin, David A. Kolb, ale i Rudolf Steiner). Pojednáno je také o dramatické výchově, jejíž principy jsou tomuto stylu učení velmi blízké. Zanedbán není ani vztah smyslového vnímání a specifických poruch učení.

V praktické části jsou uvedena jednotlivá cvičení – nejprve na celkovou aktivizaci smyslového vnímání, přičemž se postupuje jednotlivě – zrak, sluch, hmat, čich, chuť. Poté následují konkrétní aktivity do hodin občanské výchovy, taktéž rozdělené dle jednotlivých smyslů. V příloze jsou obsaženy přípravy na vyučovací hodiny, které proběhly v rámci pedagogické praxe. Po nich následuje analýza výsledků činnosti.

Klíčová slova: učení, smyslové vnímání, prožitek, občanská výchova, dramatická výchova

Annotation

The Diploma thesis deals with the view to teaching in the Civic education lessons in the second grade of a primary school. The learning is mediated to a pupil by five senses and experience. This style of teaching makes a pupil become an active participant of the teaching process, improves psychological part of his personality and helps him to permanently memorize his knowledge. Both physiological and psychological aspects are emphasized.

The thesis describes ideas of significant educators, psychologists and philosophers who have dealt with this issue (Jan Amos Komenský, John Dewey, Kurt Lewin, David A. Kolb, but also Rudolf Steiner). A Drama education is also discussed as its rules are very close to this kind of teaching. Attention is also paid to the relation to sensory perception and specific learning disorders.

In the practical part the particular exercises are described. At first those that enable complete activation of sensory perception that is achieved with a gradual process - sight, sense of hearing, touch, smell, taste. These exercises are followed with concrete activities

suitable for the Civic education lessons, divided according to particular senses as well. The Attachment includes preparations for the lessons that were used during pedagogical practise. These notes are followed with an analysis of the results consequent from this activity.

Key words: teaching, sensory perception, experience, Civic education, Drama education

Motto:

Nic není v mysli, co dříve nebylo ve smyslech.“

J. Locke

Obsah

Obsah

Úvod.....	15
1 Lidské smysly.....	16
1.1 V lidském těle.....	17
1.2 Působení podnětů.....	18
1.3 Hmat	19
1.3.1 Haptika	20
1.3.2 Proxemika.....	22
1.3.3 Poruchy hmatu.....	23
1.4 Sluch	24
1.4.1 Hudba a muzikoterapie.....	26
1.4.2 Poruchy sluchu	27
1.5 Zrak.....	28
1.5.1 Řeč očí a pohledů	29
1.5.2 Poruchy zraku.....	31
1.6 Čich.....	31
1.6.1 Poruchy čichu	32
1.7 Chuť	33
1.7.1 Poruchy chuti.....	34
1.8 „Šestý smysl“	34
2 Jan Amos Komenský a 5 smyslů.....	36
2.1 Filosof.....	36
2.2 Pedagog	37
3 12 smyslů podle Rudolfa Steinera.....	40
3.1 Hmat a životní smysl	41
3.2 Smysl pro pohyb a smysl pro rovnováhu	42
3.3 Čich a chuť	42
3.4 Zrak a smysl pro teplo	43
3.5 Sluch	44
3.6 Smysl pro řeč, smysl pro myšlenky a smysl pro já	44
3.7 Smysl pro já a „historické svědomí“	46
3.8 Zamyšlení a výhled na antroposofické hnutí dle A. Soesmana.....	47
4 Učení prožitkem	48
4.1 John Dewey a „zážitek obtíže“	50
4.2 Kurt Lewin a cyklus učení prožitkem.....	51

4.3	David A. Kolb a čtyři styly učení	51
5	Dramatická výchova.....	53
5.1	Principy dramatické výchovy	53
5.2	Počátky školního divadla.....	56
5.3	Jan Amos Komenský a školní divadlo	57
5.3.1	Schola ludus	58
6	6 Úvodní cvičení pro aktivizaci smyslů	59
6.1	Zrak.....	59
6.2	Sluch	61
6.3	Hmat	63
6.1	Čich.....	65
6.2	Chuť	65
7	Smyslové vnímání a specifické poruchy učení	66
8	Učení všemi smysly v občanské výchově	68
8.1	Zrak.....	68
8.1.1	Využití vizuálních médií ve výuce občanské výchovy	69
8.2	Sluch	76
8.2.1	Zvuky	77
8.2.2	Hlas.....	78
8.2.3	Hudba	78
8.3	Hmat	80
8.4	Čich a chuť	82
8.5	Učení pěti smysly současně	83
8.5.1	Exkurze.....	83
9	Závěr.....	85

Úvod

Smyslové vnímání je nástrojem sebepoznání i prostředkem vnímání okolního světa. Umožňuje nám uvědomovat si sama sebe jakožto myslící i tělesnou bytost a pomáhá nám seznamovat se světem, který nás obklopuje. Díky němu dochází také k naší interakci s okolím – formou jednání, činností na něj můžeme reagovat, přizpůsobovat se mu.

Učení se zapojením všech smyslů je efektivnější a trvalejší. Už Jan Amos Komenský napsal: „*Ochutnal-li jsem jednou cukr, viděl-li jsem jednou velblouda, slyšel-li jsem jednou zpívat slavíka, byl-li jsem jednou v Římě a prohlédl si jej (ovšem pozorně), tkví to pevně v paměti a nemůže z ní vypadnout.*“¹

Smyslové vnímání je proces, kterým jsou přiváděny informace z okolí prostřednictvím smyslových orgánů a nervových drah do centrální nervové soustavy. Zde jsou informace zpracovávány (podílí se i paměť, asociační činnost, porovnávání s předchozí zkušeností atd.) a odpovědi na ně převáděny k výkonným orgánům, kterými je provedena adekvátní reakce na vnímané informace.

Cílem práce je v rovině teoretické i praktické popsat smyslové vnímání a prožitek člověka a vyzdvihnout jejich důležitost v procesu učení. S odkazy na velké osobnosti pedagogicko-psychologických věd a filosofického myšlení (zejména Jana Amose Komenského) bude pojednáno o učení pomocí pěti smyslů v předmětu Občanská výchova na 2. stupni základní školy v duchu moderních didaktických metod.

Smyslové vnímání a učení prožitkem může být pro současného žáka velkým přínosem, cestou k jeho osobnímu rozvoji a propojením se s okolním světem, ale možná také změnou oproti jeho dosavadnímu stylu učení, na který je zvyklý. Proto jsou v praktické části zařazena úvodní cvičení na soustředění a aktivizaci smyslů. Tato cvičení vedou jak ke zklidnění, tak sebepoznání, tak k poznávání okolního světa a napojení se na skupinu.

Tato diplomová práce také může nabízet podklad k využití učení pomocí pěti smyslů a prožitkem v jiných vyučovacích předmětech, a to nejen na druhém stupni základních škol.

¹ KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek I.* Praha: SPN, 1958. Str. 181.

1 Lidské smysly

*Když narodí se maličký,
dar vidění má pod víčky,
dar slyšení má v něžném oušku,
dar doteku má v prstíčkách,
dar chuti pozná v prvním doušku,
dar vůně v jarních kytíčkách.*

*Maminko, ty k těm darům vkrátku
Dar řeči přidáš nemluvnátku.*

F. Hrubín: Maminčin dar²

Mezi základní potřeby člověka patří orientace v jeho životním prostředí. Potřebuje znát vlastnosti objektů, které toto prostředí tvoří a vzájemné vztahy mezi nimi. Tuto potřebu má člověk proto, aby se cítil bezpečně a mohl bez problémů a strachu z neznámého žít v současném světě.

Nejdůležitější a základní složkou orientace v prostředí je vnímání. Je to smyslovými orgány zprostředkovaný a v mozku se utvářející obraz vnějšího i vnitřního světa organismu. Je formou poznávání.

Základních smyslů je pět: zrak, sluch, čich, chuť a hmat. Z pojetí pěti smyslů zřejmě vychází i známá fráze „mít všech pět pohromadě“.³ Někdy se můžeme setkat s jiným rozlišením a počtu lidských smyslů, např. u Rudolfa Steinera, který rozlišuje dvanáct smyslů. Tomuto pojetí bude věnována samostatná kapitola. Jan Ámos Komenský kromě smyslů vnějších rozlišoval i tři smysly vnitřní: pozornost, úsudek a paměť.

Diderotova encyklopedie uvádí informaci, že existuje dvacet smyslů, ovšem hranice toho, co smysl vymezuje jakožto smysl je značně nejasná – uvádí se zde např. i smysl pro vnímání tepla a chladu, smysl pro rovnováhu apod.⁴

² HRUBÍN, F. *Špalíček veršů a pohádek*. Praha: Albatros, 2008. ISBN 978-80-00-02190-4.

³ VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ŠLÉDROVÁ, J.: *Co na srdci, to na jazyku*: Kapitoly z kognitivní lingvistiky. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0919-3. Str. 120.

⁴ VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ŠLÉDROVÁ, J.: *Co na srdci, to na jazyku*: Kapitoly z kognitivní lingvistiky. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0919-3. Str. 110.

Oprávněná je na tomto místě otázka, kolik smyslů máme tedy rozlišovat a následně s žáky cíleně rozvíjet. Pro naše účely budeme pracovat s nejběžnějším rozdělením na pět lidských smyslů, ale každý z nich bude detailně popsán z fyziologického i funkčního hlediska, kdy často zjistíme přesah jeho známé funkce (např. hmat nejen jako prostředek doteku, ale i jako nástroj haptiky jako formy komunikace).

Známý, i když racionálně a fyziologicky nepodložený je i pojem „šestý smysl“, kterému bývá jako synonymum uváděn pojem intuice nebo mimosmyslové tušení, tedy schopnost vnímat a podvědomě vyhodnocovat různé nenápadné nebo skryté skutečnosti a souvislosti. Práci s šestým smyslem, intuicí se věnují zejména parapsychologické disciplíny.

1.1 V lidském těle...

Fyziologickým základem lidského vnímání je činnost smyslových orgánů, které se zaměřují na různé druhy podnětů. Zvláštní buňky smyslových orgánů s vysokou citlivostí vůči některým podnětům převádějí energii podnětů přicházejících z vnějšího světa v nervovou aktivitu, která obsahuje informaci o kvalitě, intenzitě, místě a trvání podnětu.

Nervová aktivita vycházející ze smyslových orgánů má povahu různě uspořádaných vzorců. Ty se dostávají nervovými drahami do smyslových center v mozku, kde dojde k jejich konečnému zpracování. Velká část těchto informací se projevuje u člověka jako vědomá smyslová zkušenost o okolním světě – smyslový vjem.⁵ Úkolem smyslových orgánů je tedy sběr informací a dodávání senzorických dat pro vytváření vjemů.

Vjem (také počitek) je organizací senzorických dat. Je to aktivní konstrukce, která vede ke kontrole chování.

Z biologického hlediska můžeme rozlišit tři základní typy smyslových buněk⁶:

1. **mechanoreceptory** – podnětem je mechanická deformace citlivých zakončení smyslových buněk (hmat, sluch)
2. **fotoreceptory** – podnětem je světelné záření (zrak)
3. **chemoreceptory** – podnětem je chemická sloučenina určitého typu (chuť, čich)

⁵ HRUŠKA, M., NOVOTNÝ, I. *Biologie člověka*. Praha: Fortuna, 1995. ISBN 80-7168-234-9. Str. 89.

⁶ Tamtéž.

1.2 Působení podnětů

Působení podnětů na smyslové orgány má své zákonitosti, se kterými lze pracovat, a to nejen ve výuce. Je známo, že při dlouhodobém působení podnětu na smyslový orgán se tento orgán adaptuje a snižuje se tedy práh čivosti. Tento fakt bývá nejvýraznější zejména u zraku a čichu, kdy při častém setkávání se s tím samým podnětem dojde k vytvoření zvyku. Podnětu už později není věnována pozornost a postoj k němu je emočně neutrální.

Příkladem snížení prahu zrakové čivosti může být např. pohled na libereckou radnici. Pokud ji člověk nikdy předtím neviděl, může být po několik dní nebo týdnů každý den ohromen její monumentalitou, krásou architektury atd. Čím déle kolem ní ale chodí, tím více si na ni zvyká a po několika měsících jí už nevěnuje téměř žádnou pozornost.

Co se týká čichu, i zde lze nalézt mnoho příkladů. Pokud např. začneme chodit do vrchlabského gymnázia, ucítíme první den zde silnou vůni chlóru, protože v podzemí gymnázia je bazén. Tento pach je smísen s vůní hořčice, linoucí se ze školního bufetu. I na tuto specifickou vůni si brzy zvykneme a přestaneme ji vnímat.

Zajímavostí je, a snad každý se s tímto pocitem setkal, že pokud přerušíme kontakt s podnětem a po delší době se s ním znovu setkáme, jsme schopni ho vnímat v jeho celistvosti. Příkladem může být návrat na vrchlabské gymnázium po několika letech, nebo třeba jen setkání se s pachem hořčice někde jinde – v tom případě dojde v mozku k propojení vjemu s představou a člověk si vzpomene na toto gymnázium a vzpomínky s ním spojené.

Další zákonitostí je, že spolupůsobením podnětů na více smyslových orgánů můžeme snížit, nebo naopak zvýšit práh čivosti a dojde senzibilaci. Např. slabé zvukové podněty zvyšují zrakovou činnost, naopak silné zvukové podněty zrakovou činnost snižují. I tento fakt může být pro výuku pomocí pěti smyslů velmi užitečný a při jeho znalosti s ním můžeme záměrně pracovat.

Čím více smyslů zapojujeme do poznávání, tím je naše prožívání hlubší. Takto získané informace si pak lépe vybavujeme. S prožíváním jsou také spojeny emoce, které jsou tím hlubší, čím hlubší je samotný prožitek. Z informací uvedených výše tedy vyplývá, že pokud budou žáci získávat poznatky pomocí vlastního prožitku a se zapojením všech smyslů, bude jejich vědění hlubší, trvalejší a bude spojené s určitými emocemi:

„Vždyť citové stavy tvoří polovinu nás, buď nás k věcem přitahujíce, nebo od nich odvracejíce.“⁷

⁷ KOMENSKÝ, J. A. *Analytická didaktika*. Praha: Státní nakladatelství, 1947. Str. 32

V následující části se zaměříme na pět základních smyslů jednotlivě. Popisovat budeme jak hledisko biologické, tak psychologické, a tedy poznávací. Abychom totiž mohli dobře pracovat s poznáváním světa pomocí smyslů, měli bychom dobře znát jejich fungování a principy.

Než se zaměříme na výuku pomocí pěti smyslů, je třeba žáky nejprve vést k objevování smyslů samotných, a tedy k vlastnímu sebepozorování a sebeobjevování. Na něj je třeba vyhradit delší čas, zejména v případě, že žáci nejsou na tento typ výuky zvyklí. Jde o práci systematickou a v ideálním případě se objevování světa pomocí pěti smyslů stane pro žáky přímo životním stylem. V takovém případě to může přispět k faktu, že se z žáka stane vnímavý a citlivý jedinec.

1.3 Hmat

Na rozdíl od ostatních smyslů, které jsou vždy soustředěny do jednoho orgánu – uší, očí, nosu či úst – orgány pro vnímání hmatu jsou rozmístěny po celém těle.

Hmatové receptory reagují na dotyk a tlak. Působí-li mechanický podnět malé intenzity, vyvolává pocit doteku, při větší intenzitě vzniká pocit tlaku. Hustota a citlivost hmatových receptorů v různých částech těla je odlišná, a proto různá místa povrchu těla jsou různě citlivá na dotyk. Nejcitlivější na dotyk a tlak je špička jazyka a dlaňová strana konečků prstů, nejméně kůže zad.

Různá vjemová pole se od sebe vzájemně liší různým stupněm citlivosti, který závisí na koncentraci nervových zakončení v dané části pokožky.

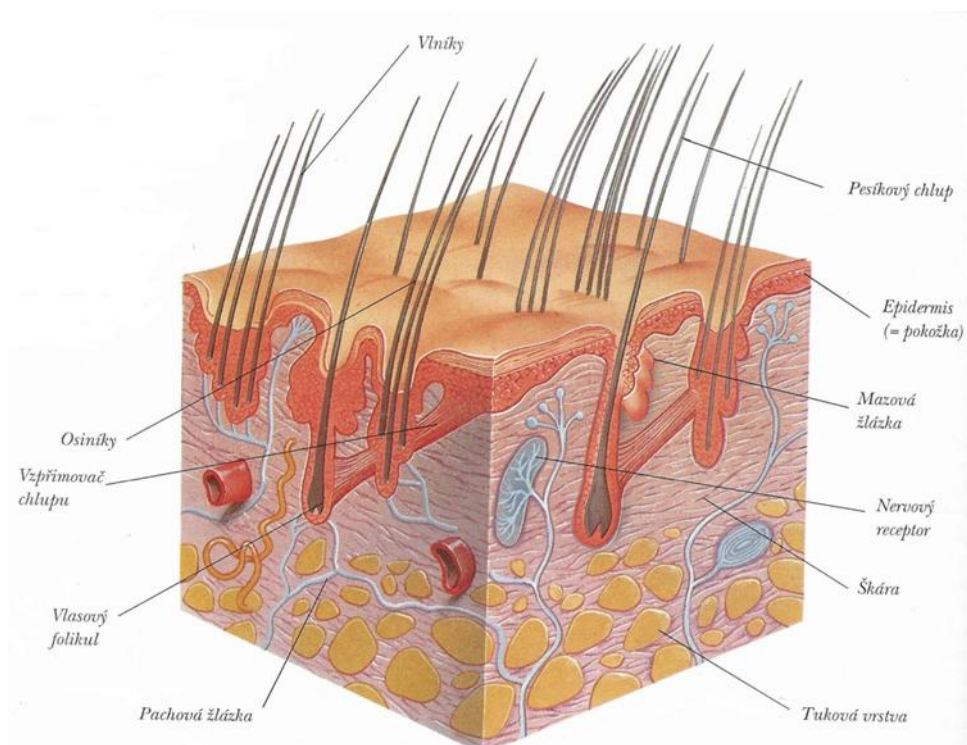
„Tak například dotek hrotů dvou ostrých tužek, pouhý 1 mm od sebe vzdálených, budete na špičce jazyka cítit jako dva samostatné vjemy, zatímco na zádech by musely být od sebe víc než 50 mm, abyste je byli schopni rozlišit.“⁸

Co se týká vnímání, lze říci, že díky hmatu se můžeme přesvědčit o pravdivosti toho, co jsme se dozvěděli pomocí ostatních smyslů. Hmatem poznáme nejen tvar, povrch, tvrdost a strukturu předmětu, ale i jeho teplotu.

Hmat můžeme považovat i za citlivý poplašný systém v našem těle. Pocit horka nebo bolesti často může varovat náš mozek dříve, než bychom si stihli uvědomit, že je možná naše tělo v nebezpečí. V tomto případě lidské tělo zareaguje ochranným reflexem, např. pokud

⁸ HRONKOVÁ, Veronika. Hmat. *Hmat* [online]. 2009 [cit. 2013-01-25]. Dostupné z: <http://galaktis.cz/clanek/hmat/>

začne z kohoutku téci příliš horká voda, rychle ucukneme rukou, než by nám mohla být způsobena větší bolest.



Obrázek 1, zdroj: <http://yavanna.webnode.cz/news/smyslove-organy-hmat/>

Hmatové ústrojí má několik nervových zakončení, z nichž každé reaguje jen na jediný druh stimulace:

- **Ruffiniho tělísko** – zajišťuje vnímání tepla
- **Meissnerovo tělísko** – hmatové tělísko, nachází se zejména na špičkách prstů
- **Krauseho tělísko** – zprostředkovává vnímání chladu
- **Paciniho tělíska** – pro vnímání tlaku

Přestože nervová vlákna neustále odpovídají na různé podněty, mozek dokáže zachytit pouze podněty, které jsou vyvolány změnami teploty nebo tlaku. Pouze tyto změny jsou pro něj dostatečně intenzivní, a to díky rychlosti, s jakou se jednotlivé vzruchy pohybují.

1.3.1 Haptika

Hmat nejen že díky svým receptorům přivádí informace do našeho mozku, který je následně vyhodnocuje, ale je i důležitým prostředkem mezilidské komunikace. Hmat pomáhá člověku vyjádřit široké spektrum citů, které by jiným způsobem šly sdělit jen velmi těžko.

Pro kontakt hmatem užívá sociální psychologie pojmu haptika (z řeckého *haptein* – dotýkat se). Jde o způsob sdělení, které se druhému člověku dává skrze bezprostřední tělesný kontakt. Způsoby kontaktu dotykem se odvíjejí od kultury, ve které člověk žije. Každá kultura má nastaveny jiné „kódy“, kterými spolu účastníci vedou neverbální komunikaci, nebo jimi doplňují komunikaci verbální. V různých kulturách je také obvyklá jiná vzdálenost účastníků komunikace.⁹

Haptikou si účastníci komunikace sdělují jak pocity pozitivní (pozdravení – podání ruky, láska – políbení, obdiv – poplácání po zádech atd.), tak negativní (ucuknutí – zabránění kontaktu, odstrčení, šťouchnutí atd.)

Komunikace hmatem je důležitým faktorem pro zdárný průběh psychosociálního vývoje jedince. Už od období gravidity si nastávající matka hladí břicho, což lze považovat za první prostředek hmatové komunikace s dítětem. Bezprostředně po narození je důležitý první kontakt dítěte s matkou, kdy dítě cítí teplo kůže matky a tlukot jejího srdce. Tato metoda je velmi stará a přirozená a i dnes se považuje za moderní způsob prvního kontaktu dítěte s matkou a můžeme se setkat s označením *skin-to-skin* (kůže na kůži). Dítěti toto první přiložení zajistí udržování normální tělesné teploty, protože po porodu jeho teplota rychle klesá.

V prvních týdnech až měsících po porodu lze pozorovat tzv. úchopový reflex, který patří mezi nepodmíněné reflexy. Pokud se dětské dlaně dotkne nějaký objekt, prsty se sevrou a dítě předmět „uchopí“. Tento reflex může zmizet po několika týdnech až měsících života novorozence.

I v pozdějším vývoji jedince má hmat velmi důležitou funkci. Jednak se dítě díky objetí či hlazení matky cítí bezpečně, jednak používá hmat jakožto poznávací nástroj (malé děti mají tendenci brát všechno do ruky, zkoumat to, někdy vkládat do úst). Pokud je porušena dotyková vazba mezi dítětem a matkou (pečující osobou), je to předznamenáním psychosociálních poruch jedince.

Za zamyšlení stojí i pouhý fakt vedení se za ruku. Matka, která vede dítě za ruku, ho nejen přidržuje a chrání, aby neupadlo nebo neuteklo do silnice plné aut, ale zároveň mu vyjadřuje svoji lásku a spojení s ním v psychosociální rovině. Dítě má pak pocit bezpečí, nebojí se, že by se mu mohlo ve vnějším světě stát něco zlého.

⁹ KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988. Str. 54

Pokud se za ruku vedou milenci, je v tom jistá návaznost na vedení rodiče. Milenci si držením za ruku neverbálně sdělují, že patří k sobě, a také jeden druhého (ale především muž ženu) chrání před zakopnutím apod.

Projevy doteků lze pozorovat i u zvířat, zejména u primátů. Příkladem může být vzájemné drbání a čištění srsti, vybírání lupů z pokožky. Přeneseno do dnešní doby – úprava účesu dětí, mytí jejich vlasů. I to je považováno za významný stimul pro dítě, které přijímá tuto péči nejen jako nutnost mít upravený účes, ale i prostředek příjemných pocitů podobných hlazení - pokud je matka ohleduplná a nečeše dítě např. ve spěchu. Vzpomeňme na známou báseň Sirotek od Karla Jaromíra Erbena, kde dítě vzpomíná na svou zemřelou matku a porovnává ji s neohleduplnou a nemilující macechou: *Když hlavičku češe / krev potůčkem teče / Když vy jste česávala / vy jste objímala / Když nožičky myje / o škopíček bije.*

Dotek může mít i léčebné účinky, jak se shodují lékaři, fyzioterapeuté i psychologové. Hmatových možností hojně využívá např. reflexní terapie, která může být zaměřena na léčbu kojenců, seniorů, těžce nemocných apod. Sem patří široká škála různých technik cvičení a masáží, která jsou užívána na rehabilitacích či masážích.

Dále z těchto technik čerpají oblasti alternativní medicíny, jako např. akupresura, čínská masáž hlavy či těla, masáže ušních lalůčků. Dotykem a hlazením se také zabývají léčebné metody založené na hlazení zvířat (např. canisterapie).

1.3.2 Proxemika

V určitých okamžicích se dá říci, že člověk má dotyků a blízkosti jiných lidí až přespříliš – může se to stát např. v přeplněné tramvaji, kdy nám není příjemné být v těsné blízkosti cizích lidí. Tímto jevem se zabývá proxemika – druh neverbální komunikace mezi lidmi, která vyjadřuje vztah těchto lidí prostřednictvím vzdálenosti, kterou k sobě zaujímají.

Pro každého tvora je přirozenou potřebou mít kolem sebe své území, ve kterém mu nehrozí žádné nebezpečí. U člověka se těmto územím říká proxemické zóny – uveďme čtyři základní:¹⁰

- intimní zóna - vzdálenost komunikujících je do 60 cm
- osobní zóna - vzdálenost komunikujících je od 60 cm do 1,2 m
- společenská zóna - vzdálenost komunikujících je od 1,2 m do 2 m (až 3,6 m)
- veřejná zóna - vzdálenost komunikujících je od 3,6 m do 7,6 m (i více)

¹⁰ KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988. Str. 51

Toto rozdělení vzdáleností je však pouze orientační. Záleží na mnoha faktorech, které tyto vzdálenosti ovlivňují. Jako první lze uvést národnost – tedy kulturní prostředí (seveřané mezi sebou udržují velké vzdálenosti, Japonci malé).

Dalším faktorem může být temperament člověka (extroverti zaujímají menší vzdálenosti při komunikaci než introverti) a jeho charakter. Záleží také na tom, jak dobře a jak dlouho se komunikanti znají, jaký k sobě mají vztah, kde spolu hovoří atd.

1.3.3 Poruchy hmatu

Pokud jde o poruchy spojené s hmatem, není to tak jednoduché, jako např. u sluchu. Jak už jsme uvedli výše, receptory hmatu jsou rozmístěny v různé hustotě po celém těle, nemají jedno čidlo jako ostatní smysly. Přesto může dojít k poškození těchto receptorů – např. kvůli úrazu, jehož následkem může být znecitlivělá určitá část těla, a tedy oslabení možnosti hmatového vnímání.

Zejména je třeba se v této souvislosti věnovat jiným poruchám, a to poruchám vzniklým v důsledku psychosociálních změn, vyvolaných postrádáním možnosti kontaktu dítěte s matkou či jinou pečující osobou, ke které má dítě vztah, pomocí hmatu – hlazení, držení atd. Kromě dětí patří do ohrožené skupiny také staří lidé, kteří žijí v osamění. Spolu s dětmi jsou v nevýhodě zejména svou bezmocností.

Sociální deprivace je první poruchou, kterou je třeba na tomto místě zmínit. Vzniká v důsledku zbavení možnosti člověka být v kontaktu s jinými lidmi. Jak víme, člověk je společenská bytost a potřebuje kolem sebe mít další jedince a komunikovat s nimi, podílet se na utváření lidského společenství...

Další poruchou, která už je přímo závislá na přítomnosti dotyků, je taktilní senzorická deprivace, která vzniká v důsledku nedostatku lidského doteku, a tím vlastně zbavení možnosti člověka komunikovat pomocí haptiky. Potřeba lidského doteku je totiž vlastní nejen dětem, ale také dospělým, jak bylo již výše naznačeno.

V souvislosti s dnešním světem technických vymožeností bývá někdy uváděno, že svět trpí „haptickým hladem“¹¹ způsobeným faktem, že lidé se uzavírají do sebe – sice spolu hojně komunikují přes různé sociální sítě a komunikační technologie, jejich fyzická a tedy bezdotyková osamocenost však zůstává beze změny. Komunikační technologie nelze zatracovat, přinášejí nám bohaté možnosti, ovšem jen do určité míry, nesmí nahradit veškerou

¹¹ Haptika. [online]. [cit. 2013-02-01]. Dostupné z: <http://dan.univerzita-online.cz/psychologie/haptika>

komunikaci člověka. Ten potřebuje komunikovat komplexně, jinak mu bude vždy něco chybět a brzy se to projeví – třeba právě prostřednictvím výše uvedených poruch.

1.4 Sluch

*Jak sladce spí zář luny na palouku.
Tady si sedneme a hudba ať
nám hladí sluch. Vždyť noc a hebké ticho
sluší těm sladkým, harmonickým tónům.
Posad' se, Jessiko. Báň nebe, hle,
je posázena paténami zlata.
Nejmenší planeta, již dohlédneš,
zní hudbou sfér jak na nebeském kůru,
co zpívá jasnozřivým cherubínům.
Táž hudba je i v nesmrtelných duších,
hrubý háv ale smrtelného těla
je svírá tak, že neslyšíme nic.*

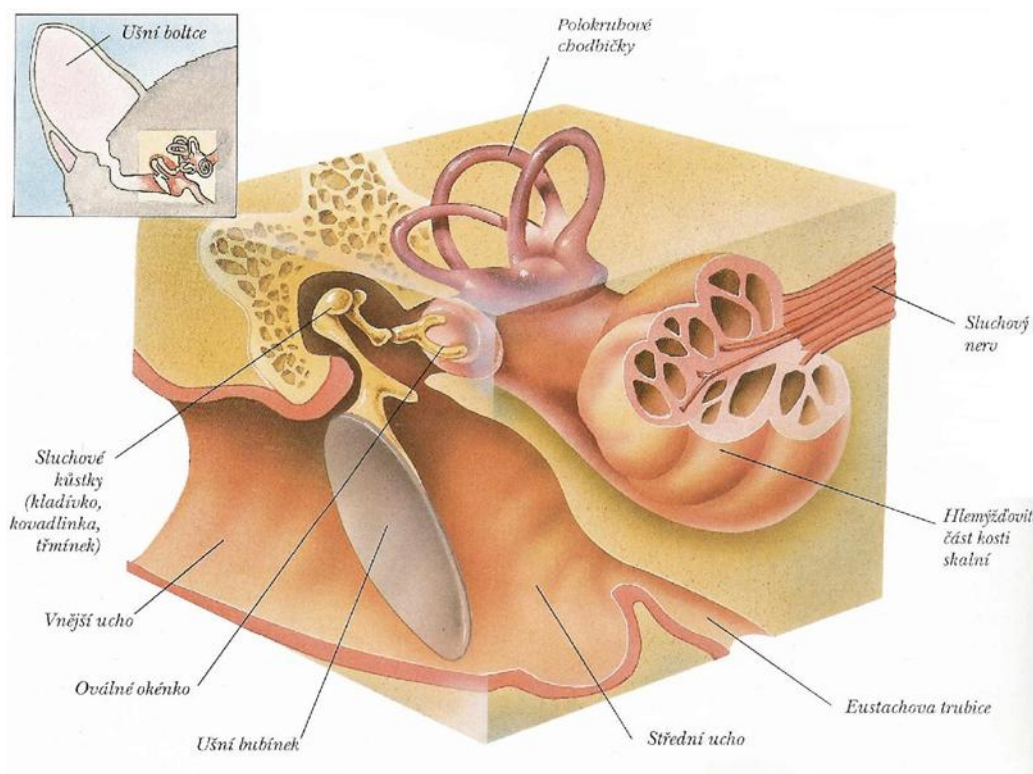
W. Shakespeare: Kupec benátský¹²

K tomu, aby člověk mohl efektivně a komplexně komunikovat, je pro něj sluch velkou nezbytností. Pokud je ve skupině jeden člen komunikace s některou z poruch sluchu, je pro něj velmi těžké a namáhavé se této komunikace účastnit.

Také v situacích, kdy není možné zapojit jiné smysly (např. zrak ve tmě), je sluch klíčovým nástrojem poznání skutečností. Právě v těchto situacích se sluch stává velmi citlivým a potřebným. Je známo, že u jedinců se zrakovým postižením jsou ostatní smysly lépe vyvinuté – zejména sluch a hmat.

Sluchem je zaznamenávána zvuková energie v podobě tlaku vykonávaném molekulami, kdy dochází k jejich zředlování a zhušťování. Tím je vytvářena vibrace, jejíž frekvence určuje výšku tónu. Čím rychlejší je vibrace, tím je výška tónu vyšší. Tóny o malé vlnové délce mají vysokou frekvenci a vnímáme je tedy jako vysoké tóny. Tóny o velké vlnové délce mají nízkou frekvenci a vnímáme je jako hluboké tóny.

¹² SHAKESPEARE, W. *Kupec benátský*. Praha: Torst, 1999. ISBN 80-7215-096-0. 324 s.



Obrázek 2, zdroj: <http://yavanna.webnode.cz/news/smyslove-organy-sluch/>

Zvukové vlny jsou nejprve zachyceny ušním boltcem, poté postupují vnějším zvukovodem, zakončeným bubínkem. Z bubínku se zvuková energie převádí dále dutinou středního ucha soustavou tří malých sluchových kůstek (kladívko, kovádlínka, třmínek) na membránu vnitřního ucha. Sluchové receptory se nachází v blanitém hlemýždi a jsou součástí Cortiho orgánu.¹³

Ve vnitřním uchu je také uloženo centrum rovnováhy člověka – tzv. vestibulární orgán. Prostřednictvím vestibulárního ústrojí se zaznamenává odchylka postavení hlavy a celého těla vzhledem k působení gravitační síly a změna rychlosti a směru pohybu hlavy a celého těla v prostoru.

Lidské ucho je schopno rozlišit na 400 000 rozličných druhů zvuků. Poznáváme tóny (např. tón „a“ hraný na piano rozlišíme od téhož hraného na housle), poznáváme hlasy lidí a rozeznáváme hlasy známých, zvuky předmětů každodenní potřeby, zvuky přírody.

V rámci komunikace zapojujeme sluch, abychom rozklíčkovali sdělení druhého, a to nejen věcný obsah jeho projevu, ale i tón hlasu, který můžeme hodnotit jako příjemný, nebo naopak nepříjemný, dále melodii, kterou řečník používá. Melodie nám dává nejen znamení, kde začíná a končí věta, ale také z ní můžeme vyušit příznak mimoslovních sdělení a emoční

¹³ HRUŠKA, M., NOVOTNÝ, I. *Biologie člověka*. Praha: Fortuna, 1995. ISBN 80-7168-234-9. Str. 93.

rozpoložení mluvčího – např. smutek, ironie, veselost. To je v písemných projevech možné jen velmi těžko a může tedy mezi komunikanty docházet k častým nedorozuměním. Různé komunikační technologie a sociální sítě tedy nabízejí možnosti užití široké škály tzv. smajlíků, které mají ilustrovat pocity mluvčího, a díky nim pak lze sdělit, jak je dané sdělení míněno.

Jak už bylo uvedeno, při oslabení jednoho nebo více smyslů je automaticky posílen smysl jiný. Tím také dochází k jeho silnému uvědomování vlastních možností jedince. U sluchu se tento fakt projevuje velmi výrazně. V praktických cvičeních s těmito poznatky budeme pracovat. Důležité je tento poznatek aplikovat nejprve samostatně pomocí jednoduchých cvičení na uvědomování vlastních možností pomocí sluchu, aby pak mohl být víceúčelně zapojován v těžších aktivitách a téměř automaticky.

1.4.1 Hudba a muzikoterapie

Ze stovek tisíc zvuků, které můžeme sluchem vnímat, uveďme jako důležitý prvek hudbu, a to bez ohledu na žánr, dobu vzniku a tvůrce. Ať už hudbu posloucháme nebo sami vytváříme, má v našem životě nezastupitelné místo. Spolu s hudbou nelze zapomínat na rytmus, který je její součástí. Na to upozorňují jak psychologové, kteří s ní pracují v rámci arteterapie, tak učitelé, kteří rozvíjí žáky v hudební výchově.

Pro naše účely bude dobré se zaměřit na muzikoterapii, která je sice definována jako léčebná metoda užívající jako terapeutický prostředek hudbu, ale nejde jen o léčení již nemocných jedinců. Pokud budeme vhodně užívat hudbu jak pro výuku, tak náš volný čas, lze ji nazvat i prevencí.

Významným odborníkem a zastáncem muzikoterapie v České republice je Zdeněk Šímanovský. Říká, že muzikoterapie je „*hledání souzvuků a harmonie ve vztahu k sobě, ke druhým, k hudbě a životu*“.¹⁴ Jak teoretické, tak praktické užívání hudby popisuje v publikaci *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. V úvodu se zaměřuje na to, aby si člověk uvědomil, že hudba a rytmus provází člověka už od nepaměti a stejně tak jejich léčebné užití.

Již v pravěku jsou hudba a rytmus hlavním výrazovým prostředkem rituálu, kdy jsou chápány hlavně jako forma komunikace s nadpřirozenými silami. Byl to také způsob boje s úzkostmi a chorobami. V rámci rituálů jsou přírodními národy zpívány rituální písně (k

¹⁴ ŠÍMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-557-1. Str. 16

dobrému lovu, k přivolání deště, k přivolání zdraví a lásky). Ta která píseň je zpívána pouze v době obřadu, jindy ne.

Rituály měly léčebnou i preventivní funkci a v jejich moci bylo zahnat zlé duchy a nemoci. Některé národy měly pro pojmy hudba, tanec a zpěv jen jeden jediný výraz.

Ve starověku znaly terapii hudbou všechny starověké civilizace. Byla vysoce hodnocena v Egyptě, Asýrii, Babylonu, Izraeli i Řecku. Hudební terapií se zabývali i velcí myslitelé, jako byl Platón, Aristoteles a Pythagoras – můžeme je tedy pokládat za přímé předchůdce muzikoterapie.

Z období středověku se zachovaly jen ojedinělé zmínky o využití terapie hudbou, například při léčení tance svatého Víta. V křesťanství sehrála hudba obecně uklidňující funkci v rámci různých církevních obřadů.

V době renesance se muzikoterapie znovu dostává spolu s dalšími vědami o člověku do centra pozornosti. V 17. a 18. století se objevuje ještě více teorií a praktických metod. Léčbě hudbou se v 17. a 18. století říkalo iatromusia a mezi základní principy tohoto oboru patřilo učení o harmonii kosmu. V této době se také poprvé objevila profese, která byla přímým předchůdcem muzikoterapeutů – iatrohudebníci. V 19. století se této formě terapie příliš nedařilo. Hlavní zlom nastal po druhé světové válce, kdy vzniká švédská škola muzikoterapie. Je orientována jednak sociálně-psychologicky a jednak psychoanalyticky a zaměřuje se na problematiku chování. Muzikoterapie je zde chápána jako centrální obor v psychologii, protože „hudba dokáže proniknout do duše hlouběji a bezprostředněji než slova, která jsou de facto jenom abstraktními symboly.“

I v dalších zemích Evropy se pak rozvíjí teorie o muzikoterapii a dochází k zakládání muzikoterapeutických ústavů. V České republice se začala muzikoterapie užívat především v Praze v psychiatrické léčebně v Bohnicích a na foniatrických odděleních. Dlouhodobě se u nás muzikoterapii věnuje Jitka Schánilová-Vodňanská, která pořádá i výcvikové kurzy pro psychology, sociální pracovníce, pedagogy a další zájemce.

1.4.2 Poruchy sluchu

Poruchami sluchu trpí údajně jedna pětina lidí. Mezi staršími 65 let dokonce každý druhý muž a každá třetí žena.¹⁵ Sluchové vady mají různý typ závažnosti a vzniku. Rozlišuje se nedoslýchavost původní (porucha ve vnějším nebo středním uchu) a percepční (porucha ve

¹⁵ Vady sluchu. [online]. [cit. 2013-02-27]. Dostupné z: <http://www.anamneza.cz/Vady-sluchu/nemoc/115>

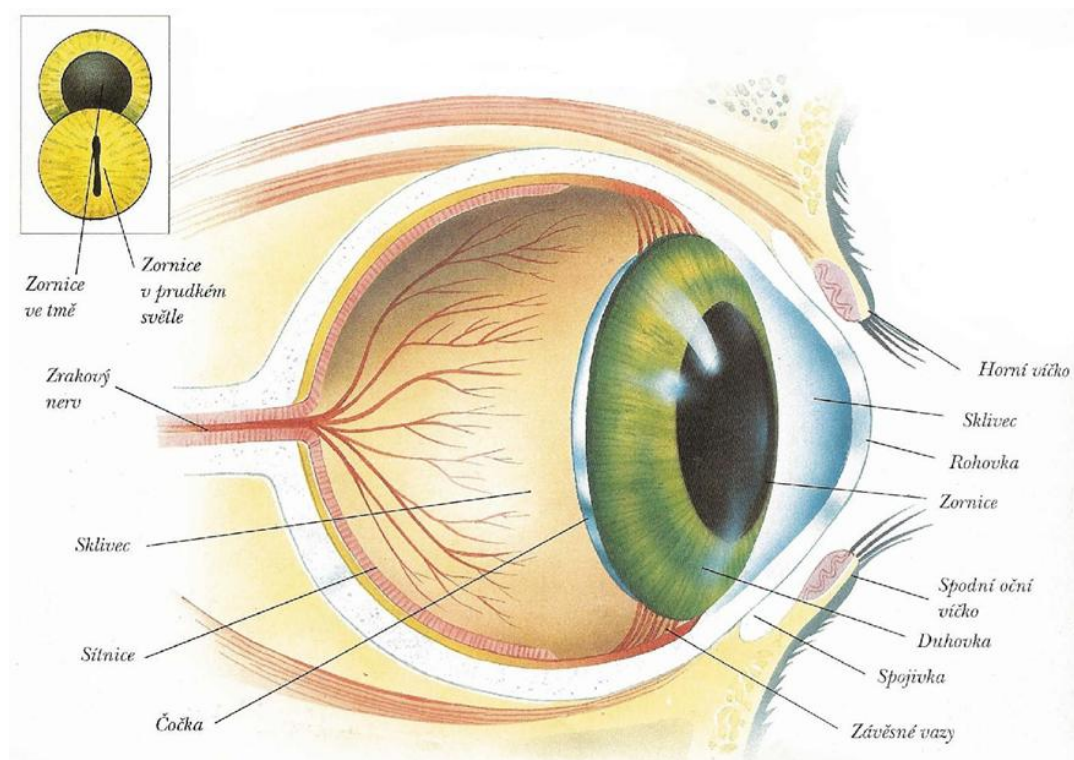
vnitřním uchu). Ušní onemocnění může způsobit také infekce, otrava, úraz, působení hluku, celkové onemocnění nebo změny způsobené stářím.

Pokud se budeme zajímat o léčbu: jde-li o původní nedoslýchavost, může být částečně nebo úplně navráćena schopnost slyšet pomocí naslouchadla nebo operace. Percepční nedoslýchavost nelze vyléčit technickými přístroji ani operací. Řešením může být nácvik odezírání a zesílení zvuku pomocí vhodného typu naslouchadla.

Prevencí je vyvarování se nadměrného hluku na pracovišti i v osobním životě, omezení velkého množství alkoholu, nikotinu a dlouhodobého užívání léčiv.

1.5 Zrak

Uvádí se, že nejdůležitějším smyslem je pro člověka zrak. 80% všech informací z okolí totiž získáváme právě prostřednictvím zraku. Zrakové vnímání je proces mimořádně složitý – přijímání a zpracování vizuálních informací se účastní v každém oku více než 100 milionů receptorových buněk (tyčinek a čípků) v sítnici a asi 1 600 000 nervových vláken spojujících sítnici s mozkem.¹⁶



Obrázek 3, zdroj: <http://yavanna.webnode.cz/news/smyslove-organy-zrak/>

Oko je složeno ze šesti základních částí: bělima, cévnatka, duhovka, čočka, sklivec a sítnice. V sítnici jsou uloženy tyčinky, které jsou schopné zaznamenávat světlo (i velmi malé

¹⁶ HRUŠKA, M., NOVOTNÝ, I. *Biologie člověka*. Praha: Fortuna, 1995. ISBN 80-7168-234-9. Str. 93.

množství), ale ne barvu, pouze stupně šedi. Dále jsou zde uloženy čípky, díky nimž rozlišujeme barvy za dostatečného množství světla.

Lidé zrak intuitivně považují za „nejjistější“ smysl, za hlavní zdroj poznání. To dosvědčuje i fakt, že ve slovanských jazycích mají slova *vidět* a *vědět* stejný etymologický základ.¹⁷

1.5.1 Řeč očí a pohledů

Oči nejsou jen přijímače informací, ale také jejich vysílače. Při kontaktu s druhým člověkem používáme oči jako receptor – vidíme, co jeho obraz vypovídá o jeho psychickém stavu, o jeho vlastnostech a o jeho vztahu k nám. Zároveň vysíláme druhému informace o nás. Pohledy tvoří jádro mimoslovní komunikace. „*Pohled obsahuje informaci, která sice nemusí být jednoznačná, ale přesto je to informace mimořádně vzácná a důležitá v našem osobním styku.*“.¹⁸

Oči jsou předmětem studia fyziologů i psychologů – fyziology zajímají jako již výše zmíněný smyslový orgán, psychology jako informační prostředek s jemnou rozlišovací schopností, s neobvyklým informačním rozsahem a vysokou informační účinností.

Řeč očí patří k nejdůležitějším způsobům sdělování. Psychologie vypožadovala a definovala přesný klíč k řeči očí – co se jakým pohledem sděluje. Zde jsou momenty, kterým je podle Křivohlavého dobré věnovat pozornost:

1. **Zaměření pohledu** – neboli jeho zacílení. Sledujeme směr, kterým je pohled zaměřen. Psychologie zde zavádí pojem tzv. „terč“, jímž může být určitá osoba, předmět, objekt či jeho detail (zda se díváme osobě do očí nebo na její ruce...).
2. **Doba trvání pohledu** – jak dlouho oči pozorují určitou osobu, objekt nebo detail („terč“). Pohled, který trvá výrazně delší dobu, je většinou nepříjemný (tzv. „zírání“ či „civění“). Druhým pólem je absence pohledu, což může vyvolat dojem opomíjení, ignorování, nezájmu a je také pocíťováno nepříjemně. Déle se člověk dívá na někoho, koho si váží, na známé, na preferované osoby, na ty, které má rád.

¹⁷ VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ŠLÉDROVÁ, J.: *Co na srdci, to na jazyku: Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0919-3. Str. 132.

¹⁸ KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988. Str. 75

3. **Četnost pohledů na různé terče** – během hovoru ve skupině více lidí je možno zjistit, kolikrát se člověk podíval na osobu A, B, C atd. Výsledek lze zaznamenat do tabulky četnosti.
4. **Sekvence** – sled pohledů – ve skupině více lidí lze určit i pořadí, odkud kam směřoval pohled.
5. **Celkový objem pohledů** – pokud se vezme v úvahu, kolikrát a jak dlouho se osoba podívala na druhého člověka, je možné získat údaj o celkovém objemu pohledů, jenž je považován za ukazatele sociálního zájmu.
6. **Úhel pootevření očních víček** – člověk se může dívat přivřenýma očima nebo naopak široce otevřenýma. Lidé jsou schopni rozlišovat až 35 různých úhlů pootevření víček, avšak schopnost záměrně reprodukovat takový úhel je menší.
7. **Průměr zornice** – se mění nejen při změně jasu, ale i při emocionální změně člověka. Klidný člověk má velký průměr zornice, rozhněvaný člověk naopak malý (oči „probodávají“).
8. **Odklon směru pohledu od normály obličeje** – lze se dívat na objekt přímo, nebo také do boku, nahoru a dolů (např. „pošilhávání“, zvednutí očí od psaní či čtení, atd. – normální je osa kolmá na plochu obličeje).
9. **Mrkací pohyby** – uvádí se frekvence mrkání.
10. **Tvary a pohyby obočí** – mezi dvěma póly (spuštěné obočí a výrazně povytažené) existuje celá škála přechodových stavů.
11. **Tvary vrásek kolem očí** – při upřeném pohledu dochází často k deformaci kůže v okolí očí – na čele nad očima, po stranách očí, po stranách očí, uprostřed mezi očima i u kořene nosu. Tyto deformace kůže, projevující se jako vrásky, jsou různého tvaru.

Pohled z očí do očí může být vyvrcholením kladných, přátelských vztahů, může to být nejvřelejší forma vzájemného styku dvou spřízněných duší. Může ale na druhé straně znamenat i vyvrcholení negativních, nepřátelských vztahů. Může jít o výzvu k boji, o útok i jeho dovršení.

Bylo také vyzkoumáno, že u lidí, kteří uvádějí oboustranně kladný vzájemný vztah, je četnost vzájemných pohledů větší a úměrná míře vzájemné náklonnosti. Naopak k člověku, ke kterému máme negativní vztah, nevysíláme mnoho pohledů. To vystihuje Křivohlavý větou: „*Oči dělají to, co by dělaly nohy, kdyby mohly: chodí tam, kam by člověk rád šel, a odvracejí se odtamtud, odkud by nejraději utekl.*“¹⁹

1.5.2 Poruchy zraku

Nejčastějšími fyziologickými vadami zraku jsou krátkozrakost a dalekozrakost. Při krátkozrakosti se obrazy vzdálených předmětů nepromítají na sítnici, ale před ní, zatímco obrazy bližších předmětů dopadají přesně na sítnici. Oko v takovém případě vidí dobře blízké předměty, není však schopno jasně vidět předměty vzdálené.

Jestliže obrazy vzdálených předmětů se soustředí na sítnici, ale blízkých až za ni, jde o vadu zvanou dalekozrakost. Vidění nablízko je zhoršeno.

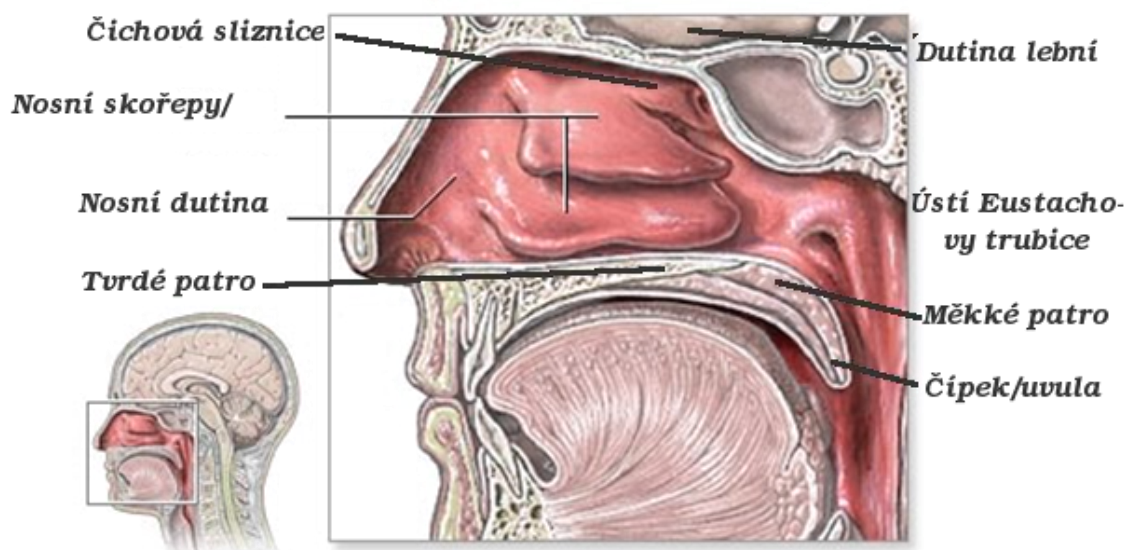
Existují další typy zrakových vad, zmiňme například poruchy barvocitu nebo různé typy očních zákalů. Některé poruchy jsou léčitelné, jiné nikoliv.

Nejzávažnější poruchou zraku je nevidomost. Její vznik má různé příčiny: nemoc, podvýživa, úraz nebo genetický defekt. Naštěstí v dnešní době je velká snaha společnosti o funkční integraci zrakově postižených a existuje velké množství pomůcek, podporujících nevidomého člověka a umožňujících mu žít bezpečný a spokojený život.

1.6 Čich

Čichové receptory se nacházejí v horní části nosní dutiny. Dokáží rozlišit desítky tisíc různých čichových kvalit, ale jejich přesný fyziologický mechanismus není dostatečně znám. U člověka je čich méně vyvinut než u zvířat, přesto je ale jeho citlivost vysoká.

¹⁹ KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988. Str. 83



Obrázek 4, zdroj: <http://yavanna.webnode.cz/news/smyslove-organy-cich/>

Čichové vnímání je vybaveno vysokou schopností adaptace – to znamená, že je snižena jeho citlivost při delším působení podnětu. Jsme-li vystaveni po delší dobu i velmi nepříjemnému pachu, jeho vnímání se postupně snižuje, až se nakonec zastaví. Přitom nastává adaptace jen na pach, jemuž jsme vystaveni, práh pro ostatní pachy zůstává nezměněn.

Vnímání čichových podnětů je závislé na různých okolnostech. Například při nachlazení je čichové vnímání omezeno, kdežto při hladu se zvyšuje.

Citlivost čichu se u různých lidí liší. Obecně mají ženy citlivější čich než muži, ale tato citlivost údajně kolísá v závislosti na menstruačním cyklu.²⁰ Jednotlivé pachy jsou lidmi vnímány pozitivně nebo negativně, přičemž toto posuzování je dosti podobné u všech lidí na světě, přestože některé kulturní rozdíly v estetice čichu existují.

Uvádí se, že čichové vjemy mají „silný emoční přízvuk“ nebo „zabarvení“ – to proto, že zdroj čichových vjemů je často nezachytitelný jinými smysly.

1.6.1 Poruchy čichu

Možná by se mohlo zdát, že čich není pro člověka příliš důležitým smyslem. Považuje ho totiž za samozřejmost a neuvědomuje si, co pro něj znamená čich a vjemy, jeho prostřednictvím získávané. Až se ztrátou čichu je možné zjistit, o co vlastně člověk přichází, což dokazuje i citát z povídky Olivera Sackse:

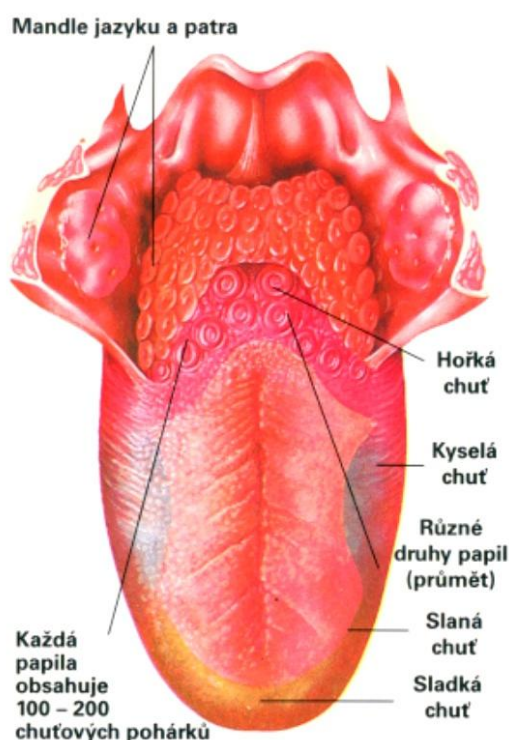
²⁰ HRUŠKA, M., NOVOTNÝ, I. *Biologie člověka*. Praha: Fortuna, 1995. ISBN 80-7168-234-9. Str. 99

„Čich? V životě jsem na něj nepomyslel. A když jsem ho ztratil, bylo to, jako bych náhle oslepl. Život skoro ztratil půvab – netušil jsem, že pro radost ze života jsou tak důležité vůně a pachy. Každý člověk má své charakteristické pachy. Mají je knihy a města, má je jaro – a přicházejí k nám skrze čich. Ani si to neuvědomujeme, ale pachy tvoří pozadí všeho, co prožíváme. Můj život je teď neúplný, jsem ošizen.“²¹

Postižení, při němž člověk ztratí čich, se označuje jako anosmie. Dochází k ní např. po zranění hlavy, v důsledku virózy nebo vlivem působení toxických látek.

1.7 Chuť

Chuťové receptory jsou uloženy v chuťových pohárcích v povrchu jazyka. Nejvíce chuťových pohárků je na špičce jazyka a při jeho okrajích. U člověka je jich asi 10 000. Chuťové vjemy se rozdělují do čtyř skupin: sladkost, kyselost, slanost a hořkost. Ostatní chuťové vjemy vznikají kombinací těchto čtyř základních vjemů.²²



Obrázek 5, zdroj: <http://yavanna.webnode.cz/news/smyslove-organy-chut/>

²¹ VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ŠLÉDROVÁ, J.: *Co na srdci, to na jazyku: Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0919-3. Str. 145

²² HRUŠKA, M., NOVOTNÝ, I. *Biologie člověka*. Praha: Fortuna, 1995. ISBN 80-7168-234-9. Str. 98

Na chuťovém vnímání se zřejmě podílí i čich, neboť je dobře známou zkušeností, že potrava ztrácí na chuti při onemocnění nosní dutiny.

Vnímání chuti a hodnocení její libosti či nelibosti není dáno jen charakterem vnímané látky, ale je i kulturně podmíněno a liší se také u jednotlivých osob, neboť je ovlivněno i naším genetickým předurčením a dřívějšími zkušenostmi. Uvádí se také, že u zvířat souvisí chuť na nějaký druh potravy s jejich fyziologickými potřebami určitých látek, u člověka však již tento vztah vymizel.

Chuť obvykle souvisí s pocity příjemnými, souvisejícími s uvědomováním si žádosti po potravě či jiném ukojení smyslů a souvisí s určitou předchozí zkušeností. V přeneseném smyslu může chuť označovat i touhu po čemkoliv - např. chuť do života, chuť pracovat, chuť poslouchat hudbu.

1.7.1 Poruchy chuti

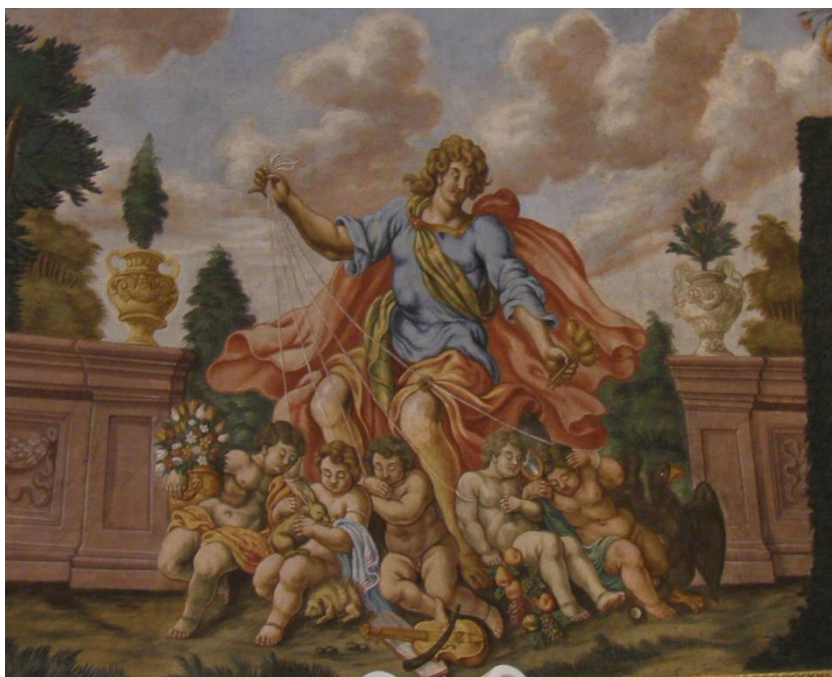
Chuťové vjemy jsou vedeny nervovými vlákny do mozku, kde jsou vyhodnoceny. Jako hypogeusie je označováno snížení vnímání chuti, naopak hypergeusie je označení opaku. Existuje i stav, kdy je chuť vnímána nepříjemně.

Příčin těchto poruch může být několik. Časté jsou poruchy nervové dráhy, která podnět vede. Ty se mohou objevit buď na cestě – tedy v nervu nebo přímo v mozku – například při nádoru na mozku v této oblasti. Vnímání chuti může ovlivnit i otrava některými jedy. Snížení vnímání chuti je vedlejším příznakem i některých endokrinních poruch. Může se objevit i jako vedlejší účinek některých léků.

1.8 „Šestý smysl“

Takzvaný šestý smysl nebo jeho běžně užívané označení intuice nemá žádný fyziologický ani racionální výklad. Protože zde ale hovoříme o smyslech a snažíme se je postihnout komplexně, bude věnována pozornost i šestému smyslu.

Na zámku v Novém Městě nad Metují se nachází nástropní malba, na které bůh spánku Hypnos uspává pět dětí – pět lidských smyslů. Vpravo od dětí si můžeme povšimnout černého ptáka, který má představovat šestý smysl – předtuchu. Hypnos k usnutí všeho živého používá svazečku makovic. Všechny smysly poté usnou hlubokým spánkem, kromě černého ptáka – šestého smyslu. Ten totiž neusne nikdy, jeho aktivita se v noci promítá do snů, jimiž se nám snaží sdělit různá varování.



Obrázek 6, zdroj: foto Jiří Róža (14. 8. 2009)

Tomáš Akvinský uvažoval o šestém smyslu jako o smyslu společném (*sensus communis*, *sensus interior*), který sjednocuje všech pět smyslů ostatních a vedle shody mého vnímání s vnímáním ostatních lidí je zárukou reálnosti toho, co vnímám.²³ Někdy může být vykládán jako smysl, který použijeme, když ostatním smyslům nevěříme, nebo kdy chování jiného svědčí o jeho neadekvátním vnímání reality („nepřičetnosti“)

Obecně je pojem vykládán jako schopnost vycítit určitou situaci či potenciální nebezpečí, schopnost vnímat a podvědomě vyhodnocovat různé nenápadné nebo skryté skutečnosti a souvislosti. Někdy je však jako šestý smysl označována (hypotetická) schopnost jakéhosi nadpřirozeného či „mimosmyslového“ vnímání či vědecky nepopsaného přenosu myšlenek nebo informací.

²³ VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ŠLÉDROVÁ, J.: *Co na srdci, to na jazyku: Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0919-3. Str. 110

2 Jan Amos Komenský a 5 smyslů

2.1 Filozof

Jan Amos Komenský věděl o důležitosti smyslového poznávání – a to jako pedagog (předvádění látky všem 5 smyslům žáků pro dobré zapamatování), i jako filozof (smyslové poznávání jako objevování pravdivého obrazu světa – ještě za pomoci rozumu a víry).

Filosofické myšlení Komenského je ovlivněno jeho studiem Aristotela i Platóna. „*Neboť to teprve znamená vědět, jestliže víme, co každá věc sama o sobě je, ne jaká se říká, že je. Vědět něco podle cizího rozumu neznámá vědět, ale věřit; jako jíst cizími ústy neznámá jíst, ale vidět jiné jíst.*“²⁴

To, co poznáváme, jsou podoby či vzhledy věcí, které procházejí našimi smysly, a tak se dostanou do mysli. Proto je důležité, aby všechny věci byly předváděny přímo lidským smyslům, je-li to možné. Jedině smysly zachycují věci bezprostředně. Naopak rozum pouze jejich stíny: „*Pravda věcí bez smyslů neprochází k rozumu.*“²⁵

Smysly musíme cvičit a pečovat o ně již od dětství. Naše smysly sice samy o sobě nejsou uzpůsobeny k poznávání pravdy, ale pravdu přicházející z věcí přijímají a ihned ji předávají rozumu. Často je tato jejich činnost obtížná, protože jsou již zaneseny nečistotou, které nejsou zbavovány. Smyslové vnímání nám totiž sice bezprostředně vtiskuje pravdu věcí, ale nechá se lehce zmást jejich nepřeborným množstvím. Právě z tohoto důvodu je nutné využívat i rozum k nalezení pravdy. Jelikož rozum dokáže rozlišit pravdu od klamu a také „*...rozum v sobě zadržuje pravdu věcí, protože pravda nemá, kam by hlouběji pronikala, než do rozumu.*“²⁶ V případě, že rozum nespolupracuje se smysly, nejsme schopni poznat pravdu věcí. Zde se Komenský hlásí ke starší, dlouho tradované tezi, že „*nic není v rozumu, co by dříve nebylo ve smyslech*“. Komenský k tomuto tématu ještě dodává, že rozum po přijetí pravdy věcí ze smyslů nijak neustává v činnosti, ale naopak pravdu odráží jako zrcadlo na další lidi především tím, že je učí, zároveň ale také přijímá poznatky od jiných. Tímto způsobem je možné znemnožásobit poznání a pravdu v krátké době, a to jak sobě, tak i ostatním.

Podle Komenského nám dal Bůh trojí oko, jež nám umožňuje dívat se „*...na trojí Boží světlo a na vše, co se nám díky tomu světlu ukazuje...*“²⁷ Tímto trojím okem jsou smysly,

²⁴ KOMENSKÝ, J. A. *Cesta světla*. Praha, Mladá Fronta 1992. Str. 143

²⁵ Tamtéž.

²⁶ Tamtéž, str. 99

²⁷ Tamtéž.

rozum a víra, kterými pohlížíme na tři Boží světla, jež Komenský nazývá také třemi knihami či divadly, a to přírodu, naši mysl a Písmo.

Lidské oko Komenský přirovnává k živému zrcadlu, ve kterém se díky působení světla zachycují podoby viditelných věcí. Naše duše tyto podoby zkoumá a posuzuje. Obrazy věcí se do oka dostávají trojím způsobem. Pravdu tedy podle Komenského můžeme poznat jen pomocí „trojího oka“, tj. smyslů, rozumu a víry.

2.2 Pedagog

Smyslovému poznávání ve vyučování se Komenský důkladně věnuje ve své Velké didaktice, v kapitole XX., která nese název Metoda věd zvlášť. Zde říká, že „*Vědění se nabývá okem, předmětem a světlem. Okem vnitřního vidění je mysl neboli rozum, předmětem jsou všechny věci, které leží vně i uvnitř chápavosti, světlem je patřičná pozornost.*“²⁸

Zaměříme se teď na body, ve kterých Komenský pojednává o důležitosti předkládání látky žakovým smyslům²⁹:

- I. Aby zrcadlo dobře zachycovalo předměty, toho se dosáhne nejprve důkladností a zřetelností předmětů, pak tím, že se ty předměty předvedou smyslům. Mládeži bychom měli podávat k poznávání věci, ne pouhé stíny věcí: „*Věci, pravím, skutečné, pravdivé a užitečné, náležitě působící na smysly a představivost. A budou působit, když se přisunou blíže, aby byly do smyslů.*“³⁰
- II. Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. „*Totíž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu, a může-li něco býti vnímáno najednou více smysly, budiž to předváděno více smyslům.*“³¹
- III. Pro to je pádný důvod trojí:

²⁸ KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek I.* Praha: SPN, 1958. Str. 179-181.

²⁹ Tamtéž.

³⁰ Tamtéž.

³¹ Tamtéž.

- Začátek poznání se musí dít vždy od smyslů (neboť nic není v rozumu, co dříve nebylo ve smyslu), proto by mělo vyučování začínat nikoliv slovním podáním věcí, ale názorným předvedením. Teprve potom, co je věc ukázána, má přistoupit řeč, která věc blíže objasní.
- Pravda a jistota vědění závisí rovněž pouze a jedině na svědectví smyslů. „*Neboť věci se vtiskují nejprve a bezprostředně smyslům, a teprve dobrodiním smyslů rozumu. Dokladem toho je, že smyslovému poznání se věří samo o sobě, při usuzování a při cizích svědectvích se uchylujeme pro jistotu ke smyslům. Věříme totiž rozumu jen tolik, kolik může dokázat indukci příkladů (jejichž věrohodnost se zkoumá smysly). Ale nikdy nikdo si nedá namluvit, aby věřil cizímu svědectví proti zkušenosti vlastního smyslu.*“³² Proto je vědění tím jistější, čím více se opírá o smysl. Chceme-li tedy žákům vštípit pravou znalost věcí, musíme „*dozajista hledět, abychom učili všemu vlastní zkušeností a smyslovým názorem*“.
- A protože je smysl nejspolehlivějším příručím paměti, způsobí se (bude-li se vše předvádět smyslům), že každý to, co ví, bude vědět trvale. „*Ochutnal-li jsem jednou cukr, viděl-li jsem jednou velblouda, slyšel-li jsem jednou zpívat slavíka, byl-li jsem jednou v Římě a prohlédl si jej (ovšem pozorně), tkví to pevně v paměti a nemůže z ní vypadnout.*“

Dále Komenský užívá toho, co řekl Plautus: „*Víc je svědek očitý nežli deset slyšících.*“ a Horatius: „*Slaběji působí v mysl, co přichází do ní jen uchem, nežli co podáno očím, jež neklamou, a co si může oznámit samotný divák.*“³³

Aby byl vjem získaný smysly pevný, je třeba dodržovat následující pravidla: Má-li být něco viděno dobře, je třeba:

1. aby to bylo postaveno před oči
2. ne daleko, nýbrž v náležité vzdálenosti
3. ne ze strany, nýbrž přímo před oči
4. ne obráceně nebo převráceně, nýbrž přímo naproti

³² Tamtéž.

³³ Tamtéž.

5. aby zrak přehlédł nejprve celou věc
6. potom aby prohlížel po částech jednotlivosti
7. shlédł je po řadě, od začátku ke konci
8. aby se zdržel při každé části tak dlouho, jak potřebuje
9. nakonec je vše řádně pochopeno podle svých znaků

Všechny tyto body musí být splněny. Zanedbá-li se jeden z nich, učení se nedaří, nebo se daří s obtížemi.

3 12 smyslů podle Rudolfa Steinera

Rudolf Steiner (1861 - 1925) byl rakouský filosof, pedagog, umělec, dramatik, sociální myslitel a esoterik. Pro dějiny pedagogiky je důležitý jako zakladatel Waldorfských škol, známých také pod názvem Svobodné školy Rudolfa Steinera.

Duchovní věda, vytvořená Steinerem, se nazývá antroposofie. Podle ní máme chápat člověka jako trojčlennou bytost, pozůstávající z těla, duše (myšlení cítění a vůle) a ducha (nesmrtelná část člověka). Antroposofii chápal Steiner jako cestu poznání, která vede ducha v člověku k duchu v kosmu. Antroposofie se jako duchovní věda týkala nejen filosofie, ale na jejím základě modifikoval Steiner rovněž další vědy jako pedagogiku, lékařství, teologii, sociální vědu či zemědělské hospodářství.³⁴



Obrázek 7, zdroj:
<http://www.rudolf-steiner.estranky.cz/img/original/1/1.-rudolf-steiner-1905.jpg>

Cílem antroposofické pedagogiky bylo a je rozvíjet u dítěte jeho tělo, duši i ducha komplexně. Nejedná se pouze o rozvoj samostatného myšlení, ale i o rozvoj tělesné motoriky, řeči a pohybového umění (eurytmie), uměleckých vloh žáka a jeho uměleckého vidění světa (důraz na malování, kreslení, práci s barvami a tvary, tanec, hudbu, básnictví, divadlo, ale i sochařství).³⁵

Následující text bude věnován pojetí smyslů podle Rudolfa Steinera dle interpretace Alberta Soesmana, který jeho přednášky zpracoval a vydal knižně pod názvem Dvanáct smyslů – Brány duše.

„Člověk se dnes zajímá méně o to, co svět sděluje jeho smyslům, a více o své myšlenky, o své názory o tomto světě.“³⁶

Lidstvo dnes považuje pouze smyslový svět za ten reálný. Přitom má o tento svět daleko menší zájem než lidstvo dávných staletí, které ještě považovalo svět bohů za stejně reálný jako svět smyslový. A přece jej tehdy vnímalo mnohem intenzivněji.

Mohlo by se namítnout, že právě novověké lidstvo proměnilo nesčetnými technickými vynálezy hmotný svět k nepoznání, což přece dokládá neobyčejný zájem o svět smyslů. To

³⁴ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4. Str. 177

³⁵ Tamtéž.

³⁶ SOESMAN, A. *Dvanáct smyslů: brány duše: úvod do anthroposofie*. Hranice: Fabula, 2009. Str. 12

ano, ale to není doklad intenzivního smyslového vnímání, nýbrž doklad intenzivního přemýšlení o věcech.

Člověk jde například v létě k řece, sedne si do trávy, ale nedívá se na divy přírody okolo sebe, nezaposlouchá se od ptačího zpěvu, šumu vody, ale vytáhne knížku a čte. O svých smyslech toho moc neví a ani se nestará, aby věděl více.

Rudolf Steiner byl první, kdo poukázal na existenci dvanácti smyslů. Mezi nimi například smysly pro vnímání řeči či myšlenek druhého člověka, smysl pro vnímání jeho osobnosti a jiné. Tyto myšlenky se mohou jevit jako podivné a jejich nezvyklost může vést k jejich ukvapenému popření. Pro mnohé lidi je pokus o jejich pochopení tvrdá zkouška myšlenkové nepředpojatosti.

Kniha o dvanácti smyslech, kterou napsal holandský lékař Albert Soesman, je k tomu inspirativní pobídkou a zajímavým pracovním materiálem.

3.1 Hmat a životní smysl

Stejně jako ostatní smysly jej nelze vnímat jen tak odděleně. Dotknu-li se stolu, cítím jeho povrch, teplotu, a také mimo jiné zapojuji smysl pro rovnováhu, smysl pro pohyb. Vždy potřebuje pomoc od ostatních. Stačí přesunout se do neznámého pokoje, kde je absolutní tma a zkusit, co všechno pocítíme hmatem. Nemusíme jej ale používat jen na pouhé „ohmatávání světa“ – objektivní užití. Pocítíme-li potřebu pohladit dítě či kočku, používáme jej zcela důvěrně a subjektivně. V hmatu se projevuje prapůvodní touha člověka, který o sobě ví, že se od něčeho oddělil a přece je s tím spřízněn. Na jedné straně například o dřevu ví, že je tvrdé, ale zároveň může vnímat, že je to nádherný kus.

Stejně tak dítě s matkou. Odedávna lidé vědí, jak je dobré hrát s dětmi drobné hry spojené s lechtáním a šimráním. „Vařila myšička kašičku...“ je smysluplná hra, která mu umožňuje mazlit se a pojit s maminkou a tatínkem.

Druhý smysl je nazván životní smysl. *„Životní smysl je smyslem, kterým v sobě vnímáme život, ale právě jen tehdy, když je tento nějak narušen. Když se s námi něco děje, bolí nebo píchá, přichází. Když je náš život zdravý, je zanořen pod povrchem“* (Rudolf Steiner)

Tento smysl vnímá celé naše tělo: když se dobře vyspíme, mohli bychom „skály lámat“... Je odpovědný za pocity typu „Necítím se dobře“. Jeho pomocí vnímáme, že musíme jíst a pít. Bez něj bychom nemohli vnímat bolest, která signalizuje, že něco není v pořádku.

Díky němu mám neustálou kontrolu nad vším, co v naší tělesnosti probíhá. Máme přehled, jestli naše jídlo není příliš kyselé, tučné nebo jestli ho už není příliš.

3.2 Smysl pro pohyb a smysl pro rovnováhu

Svůj vlastní život může člověk rozdělit na dva různé druhy událostí: Na věci, které *potká* a na ty, se kterými se *setká*. Každý denně potká stovky věcí, ale jen s určitými se setkává. Proč jen člověk může vyjít ze sebe a potkávat se s věcmi? Protože jen díky smyslu pro rovnováhu máme na jedné straně možnost zaujmout své vlastní stanovisko, zatímco na druhé straně nás smysl pro rovnováhu všechny začleňuje do společného prostoru, protože je to prostorový smysl. Je to naše schopnost naplňovat prostor, schopnost sebezpřesahu v tom smyslu, že nám umožňuje navzdory našemu vnitřnímu stanovisku spojit se s druhými.

3.3 Čich a chuť

U žádného jiného smyslu než u čichu nezažívá člověk pocit, že vlastně nemá co do činění s nějakou hranicí, nemá pocit „na něco jsem narazil.“ Místo toho má pocit, že ho něco přemáhá a přepadá. Pokud si jedinec čichne ostré hořčice, působí mu to spíš bolest, když si přivoní k růži, je celá bytost naplněná touto vůní.

U zvířat hraje čich tak silnou roli, že se mu věnuje celý mozek a ne jen nějaká vyčleněná oblast jako u člověka. U vlčáka množství čichových buněk asi 220 miliónů, u člověka jen asi 5 miliónů. Můžeme dokonce postavit rovnítko mezi čich a instinkt. Čich je roven instinktu a instinkt je roven čichu, anebo obecněji: Instinkty užívají především čichový orgán a zvířata rozumí svým nosem celému větu. Čím vyšší tvor, tím je jeho nos menší.

U lidí je pak instinkt víceméně pryč, ale to neznamená, že bychom ho měli podceňovat. Existuje předpoklad, že člověk jako druh se bude dále vyvíjet, až se dostane do fáze duchovnější bytosti, měl by si vytvořit nový čichový orgán: dvoulistý lotos. Celá lidská evoluce se odráží v nosním orgánu. Od instinktivní bytosti zcela svázané se svým okolím až k samostatně usuzující individuální bytosti. K bytosti, která se chopila posledních pozůstatků instinktu v zakrnělém čichovém ústrojí, aby mohla rozlišovat dobré a zlé novým postupně se vyvíjejícím orgánem. Pak bude člověk schopen Zemi svlažit a tím ji i zachránit.

Chuť na rozdíl od čichu je více naším soukromým prostorem. Pach přichází nepozván dál, u chuti musíme něco pustit dovnitř. Jídlo a vnímání chutí je vlastně intimní záležitost.

K naší smůle žádný smysl není tak zkažený jako chuť. Už had v ráji musel zaútočit právě na ni.

Měli bychom se snažit uvést chuť do stavu, kdy nás nebude zajímat, zda je to či ono chutné nebo ne, ale zda je to zdravé nebo nezdravé. Potřebujeme vyvinout si nový vlastní chuťový orgán. Pomocí chuti byly prvními bylinkáři objevovány a zkoušeny všechny léky.

Pomocí chuti objevujeme daleko víc než čichem. Rozlišujeme chuti slané, sladké, hořké a kyselé. Zatím co sladké souvisí se střední oblastí duše, kyselé v nás probouzí něco víc. Není náhoda, že dětem dáváme nejprve sladké, pak kyselé. Se slaným se čeká, ale pak sůl plně probouzí. Má tu vlastnost, že v tom přesně daném množství vytáhne z jídla jeho správnou chuť. Vajíčko na měkko je samo o sobě nepříliš chuťově výrazné, když ho ale přiměřeně osolíme, chutná lépe. Teprve sůl jeho chuť vytáhne. To je dle Steinera hluboké mystérium. Sůl souvisí s myšlením.

Chuť souvisí s myšlením především tím, že stejnou oblastí, kterou přijímáme potravu, také mluvíme. V této oblasti saháme k charakteristikám typu „hořká pravda“, „přeslazený příběh“, „kyselý dědek“ či „hořká zkušenost.“ Nejpůsobivější podobenství v Bibli hovoří o hladu a žízni.

3.4 Zrak a smysl pro teplo

Oko září na vše kolem sebe. Celý svět proudí do našeho nitra skrz dva malé otvory jako klíčovými dírkami. Většina smyslových orgánů vzniká „na povrchu“ člověka. Objeví se cosi jako orgán a ten se pak propojí s mozkem. U oka je to naopak. Mozek začíná vyrůstat určitým směrem, takže oční lékař, který se nám dívá do oka, vidí vlastně kousek mozku. A co se děje, když se nějaká rostlina prodere z tmavé půdy na světlo? Taková rostlina nakonec vykvete a to samé se stane s lidským okem.

Kdyby nebylo tepla, nebyla by možná změna, čas by se zastavil či lépe řečeno: Žádný čas by nebyl. Tak se stává, že ze světové ledničky dodnes vytahujeme mamuty. Položíme-li si otázku, kde leží hranice mezi teplem a chladem, přijde nám na mysl, že naše okolí udržujeme nejčastěji mezi 18° – 20°C. Koupeme se nejraději při 37°C, tedy při teplotě, kterou jsme znali jako embrya. Horké nápoje máme rádi okolo 50°C.

Rudolf Steiner označuje smysl pro teplo jako nejdříve utvořený lidský smysl. Jeho původní umístění bylo v horní části hlavy – tzv. „třetí oko“, i když toto nikdy skutečným okem. Ještě dnes můžeme najít u některých plazů pod lebeční klenbou malý otvor, kterým mohou vnímat infračervené záření - tedy teplo. Jde o smysl pro teplo. Z vědeckého hlediska je

toho o smyslu pro teplo známo ještě velmi málo. Hovoří se o různých receptorech pro chlad a teplo, ale názory badatelů se někdy liší.

3.5 Sluch

Ucho se dělí na tři části: vnější, střední a vnitřní ucho. Vnější ucho je tvořeno ušním boltcem, vnějším zvukovodem a bubínkem. Ve středním uchu jsou tři kůstky: kladívko, kovádlíka a třmínek, které jsou dohromady asi 1 cm velké. Sluchový orgán vzniká stejně jako většina smyslových orgánů na povrchu.

Nejprve vznikne na v embryonálním stádiu na pokožce malý vroubek, ze kterého se stane v určité chvíli tekutinou naplněný měchýřek, který se zasouvá stále hlouběji a stává se základem hlemýždě a rovnovážného ústrojí. Sluch tedy vzniká opačným způsobem než zrak.

V souvislosti se sluchem je dle Steinera dobré zmínit se o lidském duchu, který je něco víc než duše. U duše jde o to, reagovat na svět a něco s ním dělat, zatímco duchem můžeme něco „dělat“ sami se sebou. Na sluchu je nejpůsobivější, že pochází z oblasti, kde by člověk chtěl všechno dělat sám, ale z této oblasti se stahuje. Tímto procesem překonání pudovosti dochází člověk k možnosti *zvnitřnění*. Zvnitřnění je proces, a proto také ucho musí být vždy založeno na povrchu, aby tímto procesem mohlo projít. Kdyby vzniklo rovnou uvnitř, zvnitřnění by nebylo možné.

Se sluchem začíná v kultuře světa *sociální prvek*. Sluch nás pozvedává nad nás samotné. Překonává a rozpouští tělesné. Proto můžeme slyšet jeden druhého a společně zpívat. Zvuk je odhalující skutečnost, a ne zahalující jako u zraku. Není obrazem, je magií. Při pohledu na obraz se člověk těžko roztančí, ale při hudbě jen obtížně zůstane sedět. Hudbou můžeme rozplakat, potěšit, přimět krávy, aby víc dojily, vzburcovat vojsko do války... Hudba je dynamická tvůrčí síla, protože je silou nebeskou. Sluchem jsme se tedy dostali do oblasti, která je nazývána oblastí duchovních smyslů. Dalo by se také hovořit o sociálních nebo kulturních smyslech či dokonce o smyslech tvořících umění.

3.6 Smysl pro řeč, smysl pro myšlenky a smysl pro já

Smysl pro řeč nebo také *smysl pro slova* znamená, že vůbec poznáme, že někdo mluví nějakou řečí. Je to tedy komunikační smysl, smysl pro kontakt. Můžeme namítnout: „Slyšíme řeč, máme přece sluch!“ Ale Rudolf Steiner poukázal na to, že je velký rozdíl mezi tím, když

slyšíme hudbu nebo řeč. Podle něj je řeč od sluchu stejně tak vzdálená, jako teplo do zraku nebo vůně od chuti. A ten rozdíl nepoznáváme z toho, že řeči rozumíme nebo hudbu známe.

Každý jazyk má něco hudebního, ale to z něj hudbu ještě neudělá. Za řečí se skrývá mnohem hlubší tajemství. Hudbu můžeme skládat, ale živý jazyk složit nelze. Způsob, jak hlásky ve slovech užíváme, není vůbec náhodný a libovolný. Například české slovo *tůň* svým „ů“ ukazuje do hloubky a česká *tůň* je hlubší než slovenská „tôňa“, která je zase do šířky. Nebo „oblaka“ jsou nám podvědomě nadýchaná, „mraky“ zase hrozí hromobitím.

Smyslem pro myšlenky poukázal Rudolf Steiner na to, že existuje ještě něco více, než slyšet řeč a vědět, že je to řeč. Důležité je totiž chápat, rozumět, co bylo řečeno. Teprve, když nějakou řeč skutečně ovládáme, vidíme do ní, když ji slyšíme. Okamžitě do nás proudí zcela jiný druh vjemů. Slova se pro nás stávají pojmy, přičemž Rudolf Steiner říká, že pojem nemůžeme plně vyjádřit slovy. Je velmi zajímavé, že nikdy nemůžeme přesně říci, co míníme. Myšlenka se totiž nachází výše než řeč. Myšlenku máme, ale potřebujeme řeč, abychom ji zprostředkovali. Občas to nejde v žádné řeči, protože náš pojem nesedí na slova dané řeči úplně a někde ji o kus přesahuje. Třeba v češtině nemáme slovo pro anglické „well“, zatímco Angličan by těžko hledal vyjádření pro český výraz zadostiučinění „no proto“. Je to typický český výraz, který je nepřeložitelný. To je ale patrné i u mateřské řeči. Často máme něco v duchu jasně před sebou, ale nevíme, jaká slova pro to použít. Tehdy můžeme cítit, že za slovy něco je, co se nám nedaří vyslovit.

Ve *smyslu pro já* neměl Rudolf Steiner na mysli prožitek vlastní individuality, díky kterému může člověk o sobě říci „já“. Jde o smysl, kterým vnímáme, že i druhý člověk může o sobě říci „já“, že je individuum. V armádě potřebujeme u vojáků dvě věci: spolehlivost a odvahu. Důstojník bez testování musí měsíce poznávat své lidi, a pak je pomocí svého smyslu pro já schopen zjistit, za co kdo stojí.

Smyslem pro já prožíváme otázku, kdo stojí za slovy a myšlenkami. Často si říkáme, jestli něco je myšleno politicky, nebo to ten dotyčný říká z přesvědčení. A to můžeme zjistit jen smyslem pro já. Musíme být ovšem bdělí, aby nám neotupily náš smysl pro já řeči z reklam, jednostranné reportáže a titulky z novin. Zároveň si však uvědomujme, že musíme proniknout až k samotnému já toho člověka, abychom poznali, zda se máme jeho myšlenkami nechat vést, nebo nenechat se svést.

Smysl pro já funguje často v negativních situacích. Když nám třeba šlápne na nohu pes, ještě se na něj usmějeme, protože ho máme za noumu, který nemá žádné já. Ale druhý

člověk ho má. Jak tedy funguje smysl pro já? Tak, že již nevnímáme výšku tónů, konkrétní jazyk a co říká, ale cítíme, jestli si ten druhý člověk za svými slovy stojí.

3.7 Smysl pro já a „historické svědomí“

Jako lidé bychom se měli samozřejmě učit poznávat svoje smysly co nejlépe, ale ze všeho nejdůležitější je nakonec smysl pro já. Smysl pro setkání s druhým člověkem. Smysl, kterým můžeme procítat jeden pro druhého.

Pro každé setkání je důležité dvojí:

- aktivita druhého já – „vysílače“
- moje vlastní já jako vnímajícího – „přijímače“.

U žádného jiného orgánu nemá takový význam, abychom se dostatečně dlouho zdrželi myšlení, úsudku i předsudku a generalizace. Každý člověk je jiný. Naše já je schováno za mnoha slupkami. Patříme k nějaké rase, rodině, pohlaví, národu a jazyku. Jsme vázáni i časově, protože jsme dětmi své doby. Všichni máme své obaly, ale nejsme jimi. To neznamená, že bychom je měli zahodit a stát se naráz „světoobčany“. Právě tím, že se noříme do této mnohostrannosti, nacházíme sami sebe.

Rudolf Steiner ve svém díle obšírně pojednával o několika historických epochách lidstva, každá trvala 2160 let a měla své vlastní maxima, ale i doby úpadku. V současnosti žijeme v epoše, kterou Steiner nazval jako epochu duše vědomé (1413 – 3573) a její typické rysy se už silně projevují. Ztrácejí se všechny vnější opory. Je to vidět třeba na tom, že člověk se už nemůže opírat o náboženskou víru. Rozvolňuje se společenský řád a rozvolňují se sociální role a pozice. Člověk už nepřikládá důležitost příjmením, tedy jménům společným pro rodinu, naznačuje, že se dnes lidé cítí odkázáni na své já. Tato individualizace s sebou přináší i nevyhnutelnou osamělost a následovně pak zároveň i touhu se z ní vymanit. Proto se někdy stáváme součástí masových hnutí, sekt a diskusních skupin.

Proto je třeba probouzet „historické svědomí“. Budoucnost můžeme budovat jen tehdy, stojíme-li na pevných základech minulosti. V běžném životě se můžeme přinejmenším učit nevnímat druhého jako „svou ženu“, „svého muže“, ale jako já druhého člověka. Ideál získává smysl jen tehdy, když uskutečňování ideálu je s ním v souladu.

3.8 Zamyšlení a výhled na antroposofické hnutí dle A. Soesmana

Antroposofická duchovní věda rozlišuje tři prameny života. Prvním je potrava z pevných a tekutých látek, druhým je vzduch z atmosféry, který dýcháme, třetím pramenem je svět vjemů, smyslový pramen – nezvážitelný, nehmotný, kvalitativní. Tato oblast je pro nás v tuto chvíli nejdůležitější, protože jako lidé jsme zde díky svému třetímu zdroji - vědomí, že máme své vnímání. A za pomoci paměti své vjemy zvnitřňujeme a uchováváme.

Co antroposofie chce? Hledání vztahu je hlubokou lidskou touhou, proto nám může být nejbližší, když Rudolf Steiner říká: „*Antroposofie je cesta poznání, která chce přinést duchovní v člověku v duchovním světě.*“

4 Učení prožitkem

Už od útlého dětství je člověk upozorňován svými pečujícími osobami větami typu: „Nechod’ k těm kamnům, spálíš se!“, „Drž se pořádně, spadneš!“, „Vezmi si čepici, nastyďneš!“ a mnohými dalšími. Sice si pamatujeme tyto věty, možná je říkáme i těm, o které sami pečujeme a máme je rádi. Nejsilnější vzpomínky ale máme ne na věty, které nám někdy někdo říkal, ale na prožitek sám. Takže pokud jsme se někdy spálili o rozžhavená kamna, zřejmě si to budeme hodně dlouho pamatovat a vybaví se nám to pokaždé, když uvidíme jiná kamna. Někdy se takový úraz může navždy podepsat na našem těle v podobě jizvy, což se zdá být velmi symbolické.

Psychologickou definici prožitku lze čerpat u Milana Nakonečného, který definuje prožitek jako *„souhrnný název pro všechny vnitřní, subjektivní psychické procesy, které tvoří celek, z něhož mohou být jednotlivé modality prožívání jen vyabstrahovány, mohou však tvořit zážitkovou dominantu (když subjekt přemýšlí, dominuje poznávání, předmětný obsah, když zuří, převládá v jeho mysli afekt) ... V prožívání vystupuje nejen obraz toho, co se právě v subjektu a jeho okolí děje, ale vztah k minulosti (vzpomínky) a k budoucnosti (snění, očekávání).“*³⁷

Prožitek tedy chápeme jako souhrn vnitřních procesů, jimiž je zpracována zkušenost. *„V prožívání se vlastně konstituuje orientace individua v jeho životním prostředí, která je předpokladem adaptace. Je to příjem a zpracovávání informací (poznávání), jejich hodnocení (cítění) a event. puzení k určité účelné behaviorální reakci (chtění, motivace).“*³⁸ Jde tedy o způsob učení, psychický proces, díky kterému se člověk adaptuje na aktuální podmínky.

O učení prožitkem se lze dočíst i v publikaci Globální výchova: *„Učení prožitkem začíná, když náš přímý kontakt se světem, nebo se sebou samým způsobí změnu v chování, interpretaci jevu, stupni samostatnosti nebo tvořivosti.“*³⁹

Propojení učení prožitkem a zapojení pěti smyslů je samozřejmostí (viz příklad s rozžhavenými kamny). Učení prožitkem je učení na základě zkušenosti, při němž by měly být dodrženy tyto zásady:⁴⁰

³⁷ NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3. Str. 31

³⁸ Tamtéž, str. 33

³⁹ PIKE, G.; SELBY, D. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85623-98-6. Str. 40

⁴⁰ BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

1. Zkušenostní učení je především osobním angažování se; a zapojit do něj se musí celá osoba.
2. Učení se opírá o iniciativu žáka.
3. Toto učení zasahuje do hloubky a proměňuje žákovo chování, jeho postoje, celou osobnost.
4. Hodnocení výsledku učení je svěřeno samotnému žákovi.
5. Lidské bytosti v sobě mají přirozenou schopnost učit se. Jsou zvědavé a chtějí se rozvíjet tak dlouho, dokud zkušenosti se školním systémem v nich tuto touhu nezničí.
6. Učení se evidentně a významně realizuje tam, kde žák vnímá důležitost poznatků, které může získat.
7. Učení, které s sebou přináší změnu v organizaci mého já nebo v pohledu na mé já, je pocíťováno jako hrozba a člověk se mu snaží vzdorovat.
8. Obsahy takového učení, které ohrožují mé já, jsou snadněji přijímány a asimilovány, jestliže jsou vnější hrozby redukovány na minimum.
9. Je-li hrozba, namířená proti mému já, slabá, prožívaná zkušenost může být vnímána jinak a učení může proběhnout.
10. Dobrému učení evidentně napomáhá činnost. K pochopení a uchování poznatků dojde často při vykonávání činností. Takové učební zkušenosti nás trvale poznamenávají.
11. Učení je usnadněno, nese-li žák v procesu učení svou část zodpovědnosti. Proces učení je skutečně maximalizován, když žák formuluje své vlastní problémy, vybírá si prameny, určuje postup, kterého se bude držet, a žije s důsledky své volby.

12. Vyučování, při němž je řízení procesu svěřeno subjektu učení (autodeterminované učení), do nějž je zapojena celá osoba – se svými city právě tak, jako svou inteligencí – je vyučováním, které proniká nehlouběji a je nejdéle zachováno.
13. Žák získává větší myšlenkovou nezávislost, větší tvořivost a větší důvěru v sebe sama tehdy, pokládá-li sebekritiku a sebehodnocení za prvotní a základní, zatímco hodnocení jinými pokládá za druhotné.
14. V současném světě je sociálně nejužitečnějším učením naučit se učit se. Patří sem také schopnost učit se zůstávat stále otevřeným vůči své vlastní zkušenosti a integrovat do sebe samého proces proměny. Podmínkou obnovy naší společnosti jsou jedinci, kteří přijímají proměnu sebe samého.

4.1 John Dewey a „zážitek obtíže“

„Každá zkušenost přijímá něco z toho, co probíhalo před tím, a modifikuje určitým způsobem kvalitu toho, co přijde později“ říká představitel pragmatické pedagogiky John Dewey v knize *Zkušenost a výchova*.⁴¹ Právě pojem zkušenost stojí v centru Deweyovy pozornosti, a to jak v jeho pedagogické teorii, tak i v teorii procesu učení.

Zkušenost se zakládá na interakci dítěte a jeho okolí, přičemž je kladen důraz na činnost samotného žáka a na rekonstrukci jeho předchozích zkušeností. Podle Deweye dítě samo o sobě není pasivní, získává zkušenosti a chce získávat další. Myšlení tedy vždy vyžaduje zájem dítěte o problém, který čeká na vyřešení.

Důležitým momentem při získávání zkušeností (tedy při učení) je „zážitek obtíže“.⁴² Překonat tuto obtíž vyžaduje aktivitu jak myšlenkovou, tak manuální. Zde už není učení pouhou přípravou na život, ale životem samotným. Problémy, které žák řeší, by měly být prospěšné pro lidský život i celou společnost. Řešení problémů probíhá formou experimentování, hledání různých cest řešení, diskuse o problému.

⁴¹ VÁCLAVEK, V. *Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Hradec Králové: Nakladatelství LÍP, 1997. Str. 77

⁴² Tamtéž, str. 78

4.2 Kurt Lewin a cyklus učení prožitkem

V polovině 20. století vytvořil Kurt Lewin na základě svých experimentů model toho, jak se jedinec může efektivně učit z vlastní zkušenosti. Jde o tzv. cyklus učení prožitkem (experiential learning cycle). Se zkušeností se má efektivně pracovat tím způsobem, že bude nejprve skupinou reflektována, poté zobecněna a následně využita pro plánování dalších činností. Důležitou roli zde hraje právě reflexe, a to z důvodu připomenutí průběhu zkušenosti.

Podoba Lewinova cyklu je následující:⁴³

zkušenost - reflexe - zobecnění - plánování - nová zkušenost

4.3 David A. Kolb a čtyři styly učení

O dvacet let později navázal na Lewinovu teorii David A. Kolb. Do své teorie o fázích učení ze zkušenosti (prožitku) zapracoval i Piagetovy názory, i když s některými body jeho tvrzení nesouhlasil. Výsledkem byl model, který se běžně nazývá Kolbův cyklus, v němž rozlišujeme čtyři styly učení, odpovídající čtyřem fázím cyklu.

Podle Kolbovy teorie je každý jedinec schopnější v kognitivních dovednostech, odpovídajících jednomu z kvadrantů – jednomu ze stylu učení:

- **divergující styl** - typický je pro něj důraz na pocity a naslouchání, což jsou důležité dovednosti uplatňované v reflektivní fázi učení
- **asimilující styl** - je nejsilnější v budování abstraktních teorií
- **konvergující styl** - typický pro plánovače a inženýry
- **akomoduující styl** - blízký těm, kteří se nejlépe učí samotnou činností

Fáze Kolbova cyklu učení jsou definovány následovně:

- 1) **Konkrétní zkušenost** (zážitek) – může být plánovaná nebo náhodná (při výuce se vybere konkrétní zkušenost, problém, který se vyskytl v praxi)

⁴³ ČINČERA, Jan. Kolbův cyklus. [online]. [cit. 2013-03-04]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kolb%C5%AFv_cyklus

- 2) **Reflexní pozorování** – týká se aktivního přemýšlení o zkušenosti (zážitku) a jejím významu.(nezaujatý pohled, analyzování jevu a ovlivňujících faktorů atd., kladení správných otázek atd.)
- 3) **Abstraktní vytváření pojetí** (vytváření teorií) – generalizování na základě zkušenosti (zážitku) za účelem vytvoření různých pojetí a myšlenek, které lze aplikovat v případě, že se člověk ocitne v podobné situaci.(po analýze a identifikaci faktorů se vytváří abstraktní představa, nový obraz, poradenství...)
- 4) **Aktivní experimentování** – testování pojetí nebo myšlenek v nových situacích. To poskytuje východisko pro novou konkrétní zkušenost a celý cyklus začíná znovu.(stadium, které vede k novým zkušenostem, pomoc s realizací, experimentováním...)



Kolbův cyklus je široce využíván zejména v metodikách kladoucích důraz na rozvíjení dovedností. Vychází z něj především zážitková (prožitková, zkušenostní) pedagogika a související směry. „V širším pojetí dochází uplatnění zejména tehdy, je-li cílem výchovy změna tzv. akčních teorií - přesvědčení jednotlivce či skupiny o nejefektivnějším postupu k řešení určitého úkolu (Frank a David Johnsonovi). Velmi často je využíván pro organizaci teambuildingových programů nebo v mimoškolní výchově, lze z něj ale úspěšně čerpat pro výuku jakéhokoliv předmětu.“⁴⁴

⁴⁴ Tamtéž.

5 Dramatická výchova

Odpověď na otázku „Kdo je slepec?“ může znít: „Slepec je člověk, který nevidí.“ Jiná možná odpověď je: „Zavřete oči a zkuste najít východ z této místnosti“ uvádí Bryan Way v knize *Výchova dramatickou improvizací*. První odpověď nabízí prostou, racionální informaci. Druhá odpověď vede tazatele k přímé zkušenosti, překračující pouhou vědomost a obohacující jeho obrazotvornost. Může se dotknout srdce a duše stejně jako mysli. Přesně toto je – zjednodušeně řečeno – funkcí dramatu.⁴⁵

Výše uvedený výklad funkce dramatické výchovy přesně vystihuje její princip. Následující definice dramatické výchovy od Evy Machkové je popisná:

„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.“⁴⁶

Moderní vyučování se odklání od jednostranně preferovaného osvojování vědomostí, dovedností a návyků. Výrazně zahrnuje kultivaci postojů, schopností, charakterových vlastností a psychických procesů. Tyto cíle jsou dramatické výchově velmi blízké. Její metody jsou založeny hlavně na učení celostním, zkušenostním a kooperativním a vychází zejména z konstruktivistických konceptů vyučování, kdy jedinci sami konstruují významy a porozumění smyslu, když aktivně pracují s předloženými informacemi a svými vlastními zkušenostmi. Tato výstavba poznání je velmi ovlivněna dosavadními znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi a mentálními strukturami, které žák již má. Jde o proces činnostní, žák svoji aktivitou pracuje na výstavbě poznání – tuto možnost pracovat s učivem musí získat.⁴⁷

5.1 Principy dramatické výchovy

Podle Evy Machkové můžeme vymezit následující principy dramatické výchovy. Některé z nich mají všeobecnou povahu, což znamená, že nejsou vlastní pouze dramatické

⁴⁵ WAY, B. *Výchova dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-16-1. Str. 7

⁴⁶ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, Praha: NIPOS-ARTAMA, 1998.

⁴⁷ KALHOUS Z., OBST O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. Str. 49

výchově, ale jsou využívány i v dalších vyučovacích předmětech. Poslední čtyři, které Machková nazývá specifickými, jsou vlastní dramatické výchově a tvoří její identitu.

- **Zkušenost**

Zkušenosti vytvářejí základ pro osobní postoje. „*Zkušenost v dramatické výchově má důležitost nejen pro poznávání situací, charakterů a vztahů lidí, jak se jeví v životě, ale i pro vyučování jiným školním předmětům dramatickými metodami.*“⁴⁸

- **Prožívání**

Prožívání můžeme charakterizovat jako projev individuálního vnitřního života člověka. Prožívání je subjektivní, emotivní proces a nedá se opětovně vyvolat a přesně opakovat. Jde o neoddělitelnou součást života každého člověka.

- **Hra**

Hra, která je velmi důležitá pro zdravé a radostné dětství, má závažné důsledky pro všechny oblasti duševního života. Jako taková však neprovází jen dětství, ale v různých podobách je přítomna po celý život člověka.

- **Tvořivost**

Tvořivost nám umožňuje zjednodušovat si činnosti a provádět věci efektivněji. Definovat ji lze jako „*zvláštní druh myšlení, které se vyznačuje původností a pohotovostí, které se oprošťuje od dosavadních způsobů a přináší něco nového.*“⁴⁹

Má-li se tvořivost žáků a studentů rozvíjet, je nutné vhodné sociální klima, které je přátelské a projevuje se v něm zájem o tvůrčí aktivity. Sám učitel musí dát pro kreativitu dítěte prostor i podněty.

- **Partnerství**

„*Dramatická výchova jednak probíhá v klimatu partnerství učitele a žáků i žáků mezi sebou a tolerance, kooperace i empatie jsou obsaženy i v pracovních postupech,*

⁴⁸ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, 2004. Str. 12

⁴⁹ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-253-X. Str. 132

*prostředcích, metodách.*⁵⁰ Partnerství znamená pochopení a přijetí druhé osoby a připuštění nejen jejích kvalit ale i jejích chyb. K nastolení produktivního partnerství přispívá také jednoznačná domluva s jasnými pravidly.

- **Psychosomatická jednota**

Dramatika se zakládá na principu psychosomatické jednoty člověka. Snaží se o co největší citlivost těla a mysli k psychologickým tvůrčím impulsům.

- **Vstup do role**

*„Vstup do role je jednání ve fiktivní skutečnosti, symbolická hra založená na mezilidských vztazích, charakterech a jednání. Je praktickou realizací fiktivnosti a základem metod dramatiky.*⁵¹ Hra v roli je velmi důležitým mechanismem učení se v dramatické výchově. Žák musí svou roli přijmout a zpracovat ji, postupně pak dochází k pochopení pohnutek a prostředků jednání. V konfrontaci se svým poznáním a poznání různých rolí se žák stává pozornějším, respektujícím a komunikativnějším ve vztahu k druhým.

- **Zkoumání a experimentace**

Principem dramatické výchovy je zkoumání, které by mělo mít formu experimentu. Právě různé možné nazírání na problém a jeho zkoumání z odlišných hledisek pomáhá rozvíjet tvořivost i tvořivý přístup k jiným lidem.

- **Improvizace**

*„Umění improvizace je důležité pro život, neboť v životě musíme neustále improvizovat, reagovat na skutečně vzniklé situace.*⁵²

Princip improvizace je v dramatické výchově velmi důležitý. S improvizací se lze setkat ve všech částech a podobách dramatické výchovy. Žáci by se prostřednictvím improvizace měli naučit nebát se předstoupit před třídu a bez opory textu prezentovat své myšlenky. Žáci se prostřednictvím improvizace obohacují o situace, které dosud neprožili a učí se je řešit.

⁵⁰ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, 2004. Str. 13

⁵¹ Tamtéž.

⁵² Tamtéž.

5.2 Počátky školního divadla

K využití vizuálního působení i mluveného slova na publikum a jeho zpětného vlivu na účinkující, tj. žáky nebo studenty, dochází u nás už v polovině 16. století. Je to období tvrdého zápasu reformace s nastupujícím bojovným katolicismem. V té době přichází zprvu do Prahy a později i do dalších měst militantní mnišský řád – jezuité. Zakládají koleje a při nich školy, neboť výchovu považují za jeden z hlavních prostředků rekatolizace. V jejich školském systému, souhlasně s různým postojem k hodnocení funkce řádu, figuruje divadlo, které „*bylo nedílnou součástí humanistické jezuitské výuky.*“⁵³

Do Prahy přivedl prvních dvanáct řeholníků roku 1556 Petr Kanisius, když předtím dostali od krále Ferdinanda I. bývalý dominikánský klášter sv. Klimenta na Starém Městě, kde zřídili kolej, gymnázium a další fakultní studium. Vedli si dobře a mj. „*...žáky vyznamenávali a podněcovali pochvalami a dary, zavedli školní dramatická představení...*“⁵⁴

Jezuité vystoupili před Pražany poprvé roku 1559 s dramaticky upravenou podívanou při průvodu na den Božího těla. Na oltáři v jejich režii mohli účastníci vidět a slyšet žáky, upravené jako andílky s křídly na ramenou a ozdobené věnci, zpívající píseň. I další církevní svátky se neobešly bez různých představení v podobě živých obrazů. Zpěvů a přestrojení. Šlo třeba o Poslední večeři Páně, Utrpení Kristovo v Getsemanské zahradě aj. Od roku 1558 následovala už každoroční představení jako: Církev a její moc nad národy, Boj těla s duchem a dokonce komedie Evropa.

Představení byla středem pozornosti nejširšího publika, diváci byli nadšeni krásnou podívanou dokonalé režie, výkony herců, i když latinsky přednášejícím rolím nerozuměli. Studenti pak byli unášeni mylnou představou o zvládnutí jazyka a rádi účinkovali.

Porážkou stavovského povstání a vítězstvím Habsburků se stali jezuité (s malou konkurencí piaristů) takřka monopolními držiteli výchovy. U svých kolejí nejen v Praze, ale i v Olomouci, Brně, Jindřichově Hradci, Českém Krumlově, Jičíně řídili činnost latinských škol, připravujících ke studiu na Karlovo – Ferdinandově univerzitě. I zde bylo intenzivně pěstováno jezuitské školské divadlo. To sledovalo vedle hlavního didaktického cíle (znalost latiny) i působení na veřejnost.

Jezuitská dramatika čítá množství nových kusů s rozdílnými náměty: od tradičních biblických k tématům legendárním a historickým. Jejich texty známe jen velmi málo, často

⁵³ ČORNEJOVÁ, I. *Tovaryšstvo Ježíšovo: Jezuité v Čechách*. Praha: Mladá fronta, 1995. ISBN 80-204-0471-6. Str. 64

⁵⁴ VLČEK J., *Dějiny české literatury II*. Praha: SNKLHU, 1960. Str. 480

pouze z názvu. Z některých se zachovaly tištěné stručné obsahy (synopse), také české – pro diváky neznalé latiny. Lze tvrdit, že toto jezuitské divadlo působilo i na hry pololidové a lidové.

5.3 Jan Amos Komenský a školní divadlo

Je nepochybné, že s činností jezuitů souběžně kráčeli i nekatoličtí didaktičtí teoretikové a praktikové, zejména proto, že výuka, zvláště jazyková, přinášela dobré výsledky. Mezi propagátory školního divadla patřil i Jan Amos Komenský jako učitel – praktik u nás, ale hlavně později na bratrském gymnáziu v Lešně, a později na kalvínské latinské škole v Šarišském potoce v Uhrách, kam byl pozván, aby reformoval tamější školství v letech 1650-1654.⁵⁵

Už v roce 1651 ve spise Škola vševědná aneb Dílna všeobecné moudrosti rozvíjí svou představu sedmitřídního ústavu a náplň jednotlivých ročníků. Jako součásti studijní náplně nikde nechybějí scénické úkony, mezi nimiž jsou pro vyšší třídy dokonce konkrétní doporučení dramatu k nácviu (Šalamoun moudrý).

Pro školu v Šarišském Potoce také sestavil školní řád pod jménem Zákony školy dobře spořádané. IX. oddíl se týká divadelních vystoupení. Zde konstatuje jejich užitečnost pro budoucí život studentů:

„Divadlem je mládež stručně a příjemně vedena k tomu, aby si zvykla pozorovat rozmanitost věcí, na různé věci bez přípravy odpovídat, úspěšně užívat gest, ruce a celé tělo přirozeně ovládat, modulovat a měnit hlas, slovem představovat slušným způsobem jakoukoli osobu a při tom všem odložit venkovskou ostýchavost a počínat si nenuceně.“

Zde vystoupil Komenský s konkrétní představou o místě dramatické výchovy v učebně výchovném procesu i mimo něj. Protože v mnohém jeho zásady, poněkud historicky podmíněné, mohou být v lecčems inspirující pro dnešní praxi, uvedeme jejich celkové znění. Předpokládá se:

- IV. Aby každá třída vystoupila čtyřikrát do roka na divadle.
- V. Aby všechno, co bylo probráno v posledním čtvrtletí, bylo předvedeno ve výstupech rozdělených na osoby.

⁵⁵ KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek VII.* Praha: SPN, 1958. Str. 413.

- VI. Aby všechny třídy odehrály své hry v jednom týdnu. Přitom dvě nižší třídy vystoupí během jednoho dne, jedna dopoledne, druhá odpoledne.
- VII. Aby nejslavnější představení byla odehrána na konci roku před převedením žáků do vyšších tříd. (citace vybrané spisy)

5.3.1 Schola ludus

Výsledkem Komenského teoretických úvah o školním divadle konfrontovaných praktickou učitelskou činností jak v Lešně, ale hlavně v sedmihradském Šarišském Potoku, vzniklo jako rozloučení s místem dílo Schola ludus. Jeho nepřesný a trochu zavádějící český překlad Škola hrou se někdy nahrazuje přesnějším a výstižnějším Škola na jevišti.

K sepsání této práce vedla jeho praktická činnost, kdy organizoval studentské divadelní hry, uváděné na místním hradním nádvoří pro veřejnost. Kladný ohlas získali nejen u diváků, ale i u mladých herců. Musel ovšem překonat odpor vlivného teologa Jana Tolnaie, který protestoval proti „jezuitskému“ uvádění látek z církevní dějeprawy na jeviště.

Aby těmto námitkám „ulomil hrot“, rozhodl se použít své učebnice Janua linguarum, která získala už evropský úspěch, a sumě poznatků z ní dát dramatickou formu. Látku Januy rozdělil do osmi her pro použití ve škole. Ty se také v Potoce uváděly. Na hry je třeba hledět nikoliv jako na díla umělecká, ale jako didakticko-pedagogická, sledující jazykovou výuku, osvojující řadu poznatků o tehdejší světě a společnosti i požadavky výchovy osobnosti.

O tento cíl se pokusila jedinečná, další učebnice, započatá také v Potoce, ale vydaná teprve roku 1658 v Norimberku, Orbis pictus – Svět v obrazech.

6 6 Úvodní cvičení pro aktivizaci smyslů

Tato cvičení slouží k obohacování poznání žáků v nejširším slova smyslu. Vedou k uvědomělému a citlivému poznávání světa a ovládání svého psychofyzického aparátu. Důležité je také uvědomit si vztah sebeovládání a citlivosti, aby pak mohlo dojít k záměrné práci s nimi. „Objevování sebe a okolního světa nemají cíl sama v sobě, sebepoznáním aktivita nekončí, ale začíná...“⁵⁶ Tato cvičení se shodují s myšlenkami průřezového tématu osobnostní a sociální výchovy.

Cílem cvičení smyslového vnímání je dostat se nad každodenní, málo citlivé vnímání, při němž si řadu vjemů jen málo uvědomujeme, protože nám častým opakováním zevšedněly. Navíc je velmi těžké vnímat všechny vjemy stejně intenzivně – zvláště v hlučném prostředí dnešního světa. Člověk má tendenci uvědomovat si jen ty vjemy, které jsou pro něj v danou chvíli důležité (např. při rozhovoru se soustředíme na mluvené slovo, zatímco ostatní rušivé zvuky se snažíme potlačit). Jestliže však čekáme na příchod určité osoby, upneme pozornost ke zvukům ze schodiště (z chodby, z ulice).

Jsou však i chvíle, kdy si všechny vjemy plně uvědomujeme (chvíle pohody v přírodě nebo naopak těžké chvíle života). Těchto momentů je však poměrně málo, a proto je třeba k plnému a plastickému vnímání vést záměrně. „A to nejen proto, že přesné a uvědomělé vnímání budí estetické city, ale hlavně proto, že dodává přesnější, úplnější a detailnější informace o světě, a konec konců i proto, že pro celou řadu činností člověk potřebuje mít smysly dobře vycvičené a bohatě rozvinuté.“⁵⁷

Mimořádně důležitá je při těchto cvičeních aktivita učitele, a to zejména při cvičeních prováděných v klidu, vleže nebo se zavřenýma očima. V těchto chvílích je třeba představivost a vnímavost žáků podněcovat.

6.1 Zrak

1. Od vidění k pozorování⁵⁸

Hledat zrakem v místnosti přímky, pak čtverce, kruhy, všimnout si, jak jsou tyto základní geometrické prvky na různých předmětech kombinovány.

Podívat se po místnosti, kolik je v ní různých barev (s výjimkou oblečení osob).

⁵⁶ MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Nipos, 2011. ISBN 978-80-7068-250-0. Str. 85

⁵⁷ Tamtéž.

⁵⁸ Tamtéž, str. 88

Prohlížet si důkladně nějaký povrch předmětu v blízkosti hráčů (část podlahy, sedadlo nebo opěradlo židle aj.), pozorovat jeho strukturu, čím je tvořen.

Další rozvíjení: Pozorovat architekturu sálu, dívat se tak dobře, aby žáci mohli nakreslit půdorys nebo náčrtek místnosti, až z ní odejdou. Pozorovat některou součást místnosti do detailů (okno, radiátor, židli).

Další rozvíjení: Od pozorování prostředí postupujeme k pozorování předmětů. Pozorovat kolekci předmětů běžné denní potřeby (psací náčiní). Všimat si, jak jsou na nich kombinovány přímky, čtverhrany, kruhy, barvy.

2. Pozorování a zapamatování

Hráčům se předloží několik předmětů a dostanou časový limit, během kterého se pokusí zapamatovat co nejvíce z nich a následně je reprodukovat. Lze také zavřít oči, vedoucí udělá drobnou změnu buď v umístění, nebo sestavě a hráči se snaží změnu poznat.

Další rozvíjení: Hráči sedí v kruhu a důkladně si prohlížejí jeden druhého. Pak zavřou oči a sami (nebo vedoucí) provedou nějakou změnu (sundání svetru). Po otevření očí se snaží přijít na všechny provedené změny.

3. Zrcadla

Základem tohoto cvičení s mnoha variantami je citlivost vůči partnerovi, schopnost intuitivně postihovat charakter jeho pohybu a mimiky.

Dvojice stojí proti sobě. Jeden je „osobou“ (originálem, autorem), druhý je „zrcadlem“. První hráč provádí pohyby, které „zrcadlo“ dělá podle něho a s ním. Role se v průběhu hry vyměňují. Nejprve se provádějí konkrétní činnosti, většinou ty, které jsou běžné právě před zrcadlem (česání, líčení, nasazování klobouku, holení aj.) nebo jednoduché běžné cviky, pak i pohyby náročnější na představivost a fantazii, pohyby vyjadřující pocity aj. Začíná se pomalejšími pohyby, postupuje se k rychlejším. „Osoba“ pohybuje rukama, pažemi, hlavou, horní polovinou těla, celým tělem, otáčí se, pohybuje se z místa (ne příliš daleko), nejdříve pozpátku, pak i s otáčením od „zrcadla“.

Další rozvíjení: Oba partneři dělají pohyby současně, a to tak, aby pozorovateli nebylo zřejmé, kdo je „osoba“ a kdo „zrcadlo“.

4. Komplexní pozorování⁵⁹

Spojovat různá hlediska pozorování – předměty, prostředí, krajiny, budovy nebo lidi, a to:

- jako čočka kamery zaměřená na předměty vzdálené, středně vzdálené a blízké, panorámovat, ubírat celek, polocelek, detail
- z hlediska malého zvířátka při zemi (kočka), malého dítěte, dlouhána, ptáka, z letadla
- očima umělce, který vybírá motivy pro černobílé nebo barevné zobrazení
- očima člověka dalekozrakého, krátkozrakého
- očima člověka, který opouští své prostředí a ukládá si vjemy do paměti, očima cizince, který je zde poprvé
- očima člověka šťastného, nešťastného, polekaného, suverénního, povýšeného...

Další rozvíjení: Pozorovat oblohu za počasí, které máme či nemáme rádi, pozorovat ji očima zemědělce čekajícího na déšť, nemocného, který nesnáší horko

Další rozvíjení: Pozorovat předměty z hlediska těch, kteří je vytvořili, touží po nich nebo se jich chtějí zbavit. Pozorovat běžné předměty naší civilizace a dívat se na ně očima lidí dávných dob, kteří je neznali, uvažovat, jak by se nám bez nich žilo. Uvažovat o okamžiku vynálezu tohoto předmětu.

6.2 Sluch

1. Od slyšení k poslouchání⁶⁰

Poslouchat svůj vlastní dech, poslouchat zvuky v místnosti, poslouchat zvuky mimo místnost v budově, mimo budovu.

Další rozvíjení: Pokusit se o rozlišení jednotlivých zvuků, o jejich přesnou identifikaci, představit si akci, jíž vznikají. Poslouchat zvuky v místnosti nebo mimo ni a soustředit se na jeden z nich.

Další rozvíjení: Hráči zavřou oči, vedoucí dělá zvuky, které musí hráči poznat. Pokusí se o to až po sérii zvuků, ne hned. (Zvuky: trhání papíru, pouštění klíčů, skákání míčku, nafukování míče...)

⁵⁹ Tamtéž, str. 90

⁶⁰ Tamtéž, str. 91

Další rozvíjení: Rozdělit skupinu do dvojic, jeden vytvoří sérii zvuků, druhý se je pokusí identifikovat, pak zopakovat. Možno rozvíjet až do větších skupin.

Další rozvíjení: Zvuky v místnosti nebo mimo místnost identifikovat, představit si co nejvíce o lidech, kteří jsou jejich původci.

- spojit zvuky s imaginární situací týkající se hráčů (kroky někoho, na koho čekáme, koho se bojíme aj.)
- zvuky, které slyšíme, interpretovat jako součást filmového nebo rozhlasového příběhu, představit si děj
- okolnosti zvuku si přisvojit, jaký k němu mají hráči vztah – přejí si jet v autě, které slyší z ulice – kam a proč?
- Totéž, ale představit si, že jsme někým jiným – kým a proč? Jaké záměry má tato osoba, jaká přání?

2. Poslouchání a fantazie

- Naslouchat krátké hudební nebo zpívané sekvenci a opakovat ji
- Poslouchat rytmus stroje, motoru atp., vytvořit zvukový vzorec, který rytmem nebo jiným prvkem vyjadřuje charakter daného zvuku, případně vyjádřit pohybem.
- Úryvek hudby opakovat a vyjádřit klepáním nebo jiným způsobem
- Poslouchat zvuky blízké, vzdálené, velmi vzdálené
- Naslouchat zvukům z hlediska různých lidí – např. zvuku motoru auta naslouchat jako automechanik, který hledá závadu
- Poslouchat zvuky kroků, snažit se identifikovat náladu osoby, hledat co ještě může rytmus znamenat jiného.
- Uvažovat o možnostech reprodukce určitých zvuků pro rozhlasovou relaci
- Vyvolat si vzpomínky spojené s jednotlivými zvuky
- Poslouchat štěkot psa, vyložit jeho význam, co jím pes „říká“

3. Od poslouchání k akci⁶¹

Poslouvejte různé zvuky, ze záznamu nebo živé. Snažte se je reprodukovat

- a) S použitím jakéhokoliv materiálu, který je po ruce
- b) Hlasem

⁶¹ Tamtéž, str. 92

Použijte jich v krátkých scénkách buď tak, že jedna osoba vydává zvuk a druhá vytváří akci, anebo obojí provádí jedna osoba.

Varianta A: Poslouchejte krátký nářev nebo hudební frázi zapískanou, zazpívanou nebo hranou a pokuste se ji znovuvytvořit, zkoušejte to s delšími a komplikovanějšími úryvky, vybudujte scénu kolem opakovaného nářevu, tj. úryvek se stává důležitou součástí obsahu nebo funguje jako pozadí akce.

Varianta B: Poslouchejte rytmus motoru nebo součásti aparátu a pracujte s ním, vytvořte zajímavý zvukový vzorec, který lze vyjádřit pohybem nebo dramaticky.

Varianta C: Poslouchejte úryvek hudby, zachyťte její rytmický vzorec a opakujte ho jakýmkoli druhem klepání a úderů.

6.3 Hmat

1. Hmatové cvičení – ruka⁶²

Všichni hráči sedí nebo leží, mají zavřené oči. Přesně si uvědomují, jakého předmětu se dotýkají rukou, uvědomují si v konečcích prstů kvalitu povrchu, jehož se dotýkají. Vnímají přesně povrch, jehož se hráči dotýkají lokty, předloktím, zády.

Další rozvíjení: Hráči utvoří kruh, ruce dají za záda, případně mají zavázané oči. Vedoucí hry podá každému hráči jeden menší předmět anebo dá jednomu hráči předmět, který se pak předává dál a první hráč dostane předmět další. Hráči mají za úkol buď pouze rozeznat předmět a pojmenovat jej, nebo jej slovně popsat tak, aby jej podle popisu hmatových dojmů poznali, nebo má hráč vylíčit svůj vztah k předmětu, nebo asociace, vzpomínky a city, které se k němu pojí a jsou vyvolávány hmatovým vjemem.

Varianta A: Utvoří se dvojice, jeden hráč má zavřené oči, druhý ho přivede k různým předmětům, které má hráč se zavřenýma očima ohmatávat a identifikovat, nebo vyjádřit vztah a asociace jako výše. Pak se hráči vymění.

Varianta B: Totéž, ale oba hráči mají zavřené oči, jeden popisuje předmět podle hmatových vjemů, druhý ho identifikuje podle popisu, případně si může správnost a výstižnost popisu souběžně ověřovat hmatem.

Varianta C: Do stejných látkových pytlíčků se dá různý obsah, hráči pak rozeznávají hmatem buď zvenčí (hrách, čočka, kroupy, rýže, fazole, mák, škrobová moučka) anebo uvnitř sáčku (krupice, hladká mouka, krystalový cukr, ovesné vločky).

⁶² Tamtéž, str. 93

Další rozvíjení: Hráči poslepu rozeznávají předměty kluzké, pichlavé a odporné, jako např.: mokrá kůže na okno, kartáček na ruce, smirkový papír, kaštan s pichlavou slupkou, rašple, drátěnka na nádobí, kámen obrostlý řasami, kus mýdla, mokrá rukavice naplněná pískem, brambor propíchaný zápalkami, polystyren, mokrá houba.

Varianta: Hráči ohmatávají předměty příjemné, hladké, teplé, měkké, jako je čisté prostěradlo, kožešina, ohřívací láhev, plyšový medvídek, skleněná koule, hedvábná látka, samet.

Další rozvíjení: Do sáčku z různě silného textilu vložíme různě veliké předměty, které hráči rozeznávají hmatem zvenčí. S rostoucí citlivostí hráčů dáváme menší předměty a silnější textilii.

Varianta: Hmatem rozeznáváme předměty v rukavicích různého druhu (bez prstů, prstových palčáků) a z různě silného materiálu.

Další rozvíjení: Dotýkat se různých předmětů dobře známých, jako by byly pro nás docela nové. Zkoumat je se zájmem a s pocitem překvapení. Rozvíjet případně do scén, v nichž má slepec něco identifikovat hmatem.

Další rozvíjení: Podívat se na povrch předmětu, kterého se nedotýkáme, představit si, jaké hmatové vjemy z předmětu máme. Pak ověřit dotykem, opakovat s předměty vzdálenými, kterých se nemůžeme dotknout.

Další rozvíjení: Manipulovat s menším, snadno ovladatelným předmětem, pak ho předat partnerovi a pokračovat v akci s imaginární rekvizitou.

2. Hmatové cvičení – chodidla

Chodit po místnosti v měkké obuvi, bosi, chodidly vnímat vnitřek obuvi. Uvědomit si různé druhy povrchů, po nichž může člověk chodit, a to obutý nebo bos. Zkusit různé druhy chůze po různém povrchu, měnit dané okolnosti.

3. Fyzický kontakt s lidmi

Hráči běhají, nevyhýbají se fyzickému dotyku s druhými. Navazují kontakty dotykem, nejdříve takovým, který má připoutat pozornost (poklepat na rameno, uchopit za ruku). Překonávat ostych z dotyku s druhým člověkem.

Další rozvíjení: Rozeznávat lidi hmatem – utvoří se dvě družstva, jeden hráč z prvního družstva má zavázané oči, je doveden k druhému družstvu, jehož členové se zatím rychle přemístili. Hmatem rozeznává jednotlivé členy družstva (obličej, vlasy, oděv). Pak vyměnit.

Další rozvíjení: Hráči stojí v kruhu, jeden je uprostřed se zavázanýma (zavřenýma) očima. Vedoucí řekne jméno osoby, kterou má hráč uprostřed najít a část těla, které se smí dotýkat (např. „Najdi Janu podle vlasů“, „Najdi Tomáše podle rukou“).

6.1 Čich

Cvičení čichového vnímání

Otáčíme hlavou a uvědomujeme si všechny čichové vjemy v prostředí, kde jsme, snažíme se přesně identifikovat všechny pachy (neutrální, zápachy i vůně). Rozeznávat pachy reálných předmětů poslepu, a to např. předměty z kůže, z papíru, ze dřeva, ovoce, potraviny, koření, nápoje, toaletní a kosmetické přípravky, mýdlo, pasta na zuby, čisticí prostředky, noviny, časopisy a nové knihy, staré a zatuchlé předměty z textilu a kůže, křída, hadr na tabuli a na zem, čistě vyprané prádlo apod.

Další rozvíjení: Vyvolávat si představy pachů oblíbených a neoblíbených, příjemných a nepříjemných. Uvědomit si okolnosti, k nimž pachy patří, představit si, ak je vnímají jiní lidé.

Další rozvíjení: Vybrat z představ pachů jeden, zařazovat do různých daných okolností, podle nich určovat vztah k němu (např. pach kouře – příjemný u krbu nebo táboráku, nepříjemný ve vlaku, tragický v letadle, odporný, pokud kouří někdo v naší blízkosti).

6.2 Chut'

Rozvíjení chut'ových vjemů

Obdobně jako u pachů lze použít reálných jídel a nápojů, poté přejít k imaginárním. Je třeba uvědomit si různé chutě potravin, svůj vztah k nim, vztah jiných lidí k těmto chutím, vybavit si chut'ové vzpomínky, klasifikovat složky jednotlivých chutí – kyselý, sladký, hořký, trpký, horký, chladný.

Další rozvinutí: Obdobná cvičení v kombinaci chuti a čichu.

7 Smyslové vnímání a specifické poruchy učení

V počátečních fázích vývoje dítěte je smyslové vnímání nejprve velmi jednoduché. S rozvojem nervové soustavy se pomalu stává jemnějším, diferencovanějším. Pokud je tento vývoj harmonický a rovnoměrný, bývá dítě na konci vývojového období předškolního věku připravené na výuku čtení, psaní a počítání. Pokud tento vývoj rovnoměrný není, některé funkce jsou vyzrálější, jiné méně, je tato připravenost ohrožena. Pokud navíc nerovnoměrný vývoj přetrvává do vyšších věkových období, je zde reálné nebezpečí vzniku specifických vývojových poruch učení.

„U dětí se specifickými poruchami učení totiž bývá proces vnímání nedostatečně rozvinutý, nebo se vyvíjí nerovnoměrně, případně je porušený. Dochází tak ke zkreslenému vnímání světa a informací z něj čerpaných. Tyto informace jsou pak nesprávně vyhodnoceny, a tak reakce na ně není adekvátní, možnost adaptace na okolí je snížena. Při čtení, psaní, a počítání to znamená, že dítě nesprávně vnímá písmena, hlásky, číslice, a tudíž s nimi i nesprávně nakládá, nesprávně je čte, píše a manipuluje s nimi.“⁶³ Na tomto základě pak vznikají specifické vývojové poruchy učení, jako je dyslexie (specifická porucha čtení), dysortografie (specifická porucha pravopisu), dysgrafie (specifická porucha psaní a grafických schopností) a dyskalkulie (specifická porucha v oblasti matematických schopností).

T uvedeného tedy vyplývá, že specifické poruchy učení nejsou poruchami organickými, jejichž základ tvoří poškození smyslového orgánu, ale poruchami funkčními, při kterých je narušena funkce nervové soustavy.⁶⁴

V obecných zásadách pro reedukaci specifických poruch učení uvádějí Žáčková a Jucovičová důležitost zapojení co nejvíce smyslů:

- *„Při reedukaci začínáme vždy smyslovými cvičeními. Ta jednak tvoří podklad poruch učení, jednak nelze začínat s reedukací čtení, pokud není redukováno z větší části zrakové vnímání. Proto se smyslová cvičení zařazují nejen na počátek reedukační práce, ale celou ji prolínají. Jejich pozitivem je, že působí motivačně (jsou pro děti přitažlivá, hravá), navíc nejsou příliš zatěžující. Úspěšně je vesměs můžeme využít i při skupinové práci.“*
- *„Při reedukačních cvičeních se snažíme zapojovat co nejvíce smyslů (multisenzoriální přístup) – zapojujeme zrak, sluch (hlas), hmat, čich, pohyb a*

⁶³ ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Metody reedukace specifických poruch učení - smyslové vnímání*. Praha: D + H, 2007. ISBN 978-80-903579-9-0. Str. 3

⁶⁴ Tamtéž.

rytmizaci. Tato činnost je jednak pro děti přitažlivější, více motivační, ale navíc také napomáhá zapamatování nových informací.

Příklad: Zapojujeme zároveň řeč (dítě nahlas popisuje, komentuje svou činnost) a motoriku (ohmatává předměty). Využíváme různých forem vnímání – informace zdůrazníme barvou, spojením s obrázkem, názornou pomůckou, ozvučením, světelnými podněty atp. “⁶⁵

⁶⁵ Tamtéž, str. 12

8 Učení všemi smysly v občanské výchově

Předmět občanská výchova podle základní charakteristiky směřuje k postupnému formování a rozvíjení osobního a občanského profilu žáků. V návaznosti na učivo dalších předmětů orientuje žáky ve významných okolnostech společenského života a seznamuje je s postavením jednotlivců ve struktuře společenských vztahů. Integruje poznatky, dovednosti a zkušenosti z výuky a osobního života žáků s informacemi z dalších zdrojů, dílčí podněty hlouběji objasňuje, zdůvodňuje a dále rozšiřuje. Pomáhá utvářet vztahy žáků ke skutečnosti, formuje jejich vnitřní postoje k důležitým oblastem lidského života, pozitivní hodnotové orientace a žádoucí modely chování. Utváří a rozvíjí způsobilost žáků k mravně odpovědnému jednání, formuje u nich vědomí odpovědnosti za vlastní život a další životní dráhu, za důsledky svého rozhodování, za kvalitu svěřené práce, mezilidských vztahů a životního prostředí. Otevírá cestu k sebepoznávání a k přijímání pozitivních životních hodnot.

K efektivnímu učení občanské výchovy jsme zvolili cestu učení pomocí pěti smyslů. Následovat bude návrh metod a aktivit, které jsou nesený v tomto duchu a které by měly pomoci hlubšímu zapamatování školního učiva.

8.1 Zrak

Důležitost vizuální podpory při vyučování je nezpochybnitelná. V ideálním případě by se žákům měla předvádět reálná látka, o které získávají informace. Pokud to není možné, je třeba použít maximálního množství náhrady – obrázky, modely, animace atd. Již Komenský ve Velké didaktice uvádí: „*Někdy lze místo věcí, když jich není, užít náhrady, totiž modelů nebo obrazů, pořízených za účely školskými.*“⁶⁶ Jako příklad uvádí fyziku, geometrii nebo geografii, kdy se k popisům přidávají vyobrazení. „*Názorné pomůcky (totiž obrazy věcí, které nemůžeme mít přímo) by měly používány při všem poznatelném, aby je měly školy po ruce.*“⁶⁷

Jak bylo uvedeno v teoretické části, smyslový orgán, kterým je v tomto případě oko, vede nervovými cestami vzruch do mozku, kde se zpracovává a vyhodnocuje. Pro výuku to znamená, že se nestačí jen na věci dívat, ale následně je v mozku zpracovat, přiřadit k jiným, z dřívější doby známým souvislostem a vytvořit si svůj vlastní úsudek a názor na zjištěnou skutečnost. V následující části se zaměříme na jednotlivé možnosti vizuální podpory ve výuce občanské výchovy.

⁶⁶ KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek I.* Praha: SPN, 1958. Str. 183.

⁶⁷ Tamtéž.

8.1.1 Využití vizuálních médií ve výuce občanské výchovy

V současné době je kladen důraz na použití co nejširšího spektra moderních didaktických metod a médií ve vyučování. Vizuální média mezi nimi zauímají specifické místo a práce s nimi zahrnuje celou škálu činností a možností, jak rozvíjet kompetenci žáků, interpretovat, kriticky nahlížet a hodnotit nabídnutý materiál.

8.1.1.1 Fotografie

Fotografie jako ilustrační materiál má oproti kreslenému obrázku tu výhodu, že budí dojem autentičnosti. Z hlediska přiměřenosti žákům druhého stupně budou žákům nejbližší fotografie jejich vrstevníků, obrázky z rodinného alba, dokumenty místních, regionálních dějin, fotografie, zachycující volnočasové aktivity mládeže apod.

Fotografii jako vizuální oporu učiva však nemusí žákům předkládat pouze učitel – podle M. Sauera⁶⁸ je dobré žáky zapojit a umožnit jim s fotografiemi experimentovat:

- **zhotovení vlastní fotografie** – v současné době je k dispozici software pro editaci fotografií. Žáci si mohou prakticky vyzkoušet, jak je možno pořízený snímek upravovat, rozostřovat, přibližovat, retušovat, zhotovit fotomontáž apod. Tato aktivita se může stát východiskem diskuze o vlivu těchto úprav na vnímání a interpretaci fotografie
- **sepsání komentáře k fotografii** – srovnání různých komentářů či interpretací v rámci třídy
- **sestavení tematického souboru fotografií** – např. druhá světová válka, padesátá léta reprezentována několika vybranými fotografiemi (následná diskuze, jak tento výběr ovlivňuje vnímání historické doby či fenoménu)
- **analýza rodinného alba** – které situace z rodinného života jsou převážně zachycovány, srovnání a diskuze v rámci třídy

⁶⁸ LABISCH, Martin a LABISCHOVÁ, Denisa. *Metodika výuky občanské výchovy na 2. stupni základní školy*. [online]. [cit. 2013-03-17]. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/labischova-metodika-vyuky-obcanske-vychovy-na-2-stupni-zs.pdf>

R. Stradling⁶⁹ doporučuje několik tipů pro práci s fotografií v rámci výuky:

- využívat reklamní fotografie pro studium společenských trendů (v módě, rekreaci, rodinném životě, měnící se role žen)
- používat fotografie pro zmapování vývoje v průběhu 20. století (v technice, architektuře, umění)
- zkoumat sady fotografií z konkrétního období – př.: Jak se lidé oblékali do práce a jak pro volný čas? Jaké druhy obchodů jsou na snímcích z ulic?
- srovnat různé fotografie téhož jevu z různého období (např. architektonické proměny města)
- analyzovat detailně podrobnou fotografii – př.: Jaké roční období to je?
- srovnávat odlišné komentáře k jednomu snímku v různém tisku (s odlišnou politickou orientací, nejlépe též z různých zemí)

M. Sauer shrnul obecný postup pro analýzu fotografie ve vyučování⁷⁰:

1. **vznik snímku** (situace a doba, scéna a námět, fotograf, objednatel fotografie, cílové publikum)
2. **vzhled snímku** (postavy, předměty, kontury, schéma kompozice, technické prostředky: výřez, perspektiva, přiblížení)
3. **úpravy a prezentace snímku** (dodatečné úpravy: retuše, montáž, kontext prezentace, komentář, legenda)
4. **shrnutí** (Které informace lze z fotografie vyčíst? Jaký odkaz a význam snímek zprostředkuje? Jde o záměrný účinek?)

⁶⁹ STRADLING, R.: *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT, 2003.

⁷⁰ LABISCH, Martin a LABISCHOVÁ, Denisa. *Metodika výuky občanské výchovy na 2. stupni základní školy*. [online]. [cit. 2013-03-17]. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/labischova-metodika-vyuky-obcanske-vychovy-na-2-stupni-zs.pdf>

8.1.1.2 Plakát

Plakát je prostředek masové komunikace, jehož účelem je informovat, agitovat, vzbudit souhlas, přimět k akci. Je významnou součástí veřejného prostoru. Chce oslovit i nezúčastněného pozorovatele, proto musí především upoutat pozornost. Efektivní je velký formát, plošné vybarvení, kontrast, grafika, výrazné písmo. Plakát zahrnuje obrazové a textové elementy, příležitostně využívá také symbolické prvky karikatur. Existuje v zásadě trojí tematické zaměření plakátu:

- umění a kultura (divadelní, filmové plakáty)
- politika
- komerční reklama

Plakát nepředstavuje jen pouhé spojení obrazu a textu, vyznačuje se specifickou symbolikou a stylistickými zvláštnostmi: na rozdíl od jiných uměleckých obrazů je zcela vědomě podřízen svému účelu, podává tak svědectví o tom, jakými výrazovými a obsahovými prostředky se působí na veřejné mínění. Plakát je nesmírně atraktivní médium (umělecké ztvárnění, barevnost, kompozice); plakát patří k životnímu stylu mládeže, stejně jako film či video (v 60. letech 20. století vypukla „plakátomanie“ – plakát získal nový význam, byl výrazem alternativního životního postoje mládeže (např. známý plakát Che Guevary), plakáty Andyho Warhola se staly symbolem pop-artu).

Ve výuce je možné využít i politické plakáty. Ty se staly propagandistickým materiálem v masovém měřítku za první světové války. Žáci se učí identifikovat nepřátelské obrazy protivníka, stereotypy či propagandistické inscenace na plakátech proti sobě válčících bloků. Volební plakáty jsou důležitým zdrojem pro poznání vývoje politických stran a hnutí a jejich ideologie, a představují nejen změny v politickém programu, nýbrž také proměny obrazových a textových prostředků, jimiž mělo být dosahováno kýženého volebního úspěchu. Zároveň poskytují žákům možnost „prožívat“ volební boj, vcítit se do myšlení a vnímání voličů i představitelů politických stran dané doby.

Uplatnění najdou i jiné druhy plakátů (reklamní, turistické, sportovní, kulturní aj.). Umožňují proniknout do životního stylu, přibližují způsoby trávení volného času, konzumní chování, vzdělanostní úroveň cílové skupiny, dokumentují změny v umění a v kultuře, apelují na solidaritu spoluobčanů. Plakáty mohou dále posloužit jako pramen pro sledování proměn ženské role, dětství, mnohé obsahují sociální, genderové či etnické stereotypy (představují

„typické“ mužské a ženské role, ukazují představitele různých profesí a sociálních skupin a přiřazují k nim nabízené zboží apod.).⁷¹

Záleží na rozhodnutí učitele, do které fáze vyučování analýzu plakátu zařadí. V motivační fázi by měl především vyvolat spontánní reakci na straně žáků. Nabízí se např. plakát výrazně provokující či dva plakáty zastávající různé názory na tentýž problém. Ve fázi prezentace učiva jsou plakáty analyzovány, interpretovány a srovnávány, plakát ovšem může posloužit i k ověření nabytých znalostí a dovedností.

Analýza plakátu ve vyučování by měla být strukturována následovně⁷²:

- **První dojem.** *Co vás zaujme při prvním pohledu na plakát?*
- **Analýza jednotlivých prvků.**
 - **Námět:** předměty a postavy (jedna či více); protivníci, spojenci, agresori, oběti, nepřátelé, hrdinové
 - **Obrazové ztvárnění:** proporce, perspektiva, dynamika, realistické či karikované znázornění, symboly atd.
 - **Text/písmo:** množství textu, typ textu, velikost písma, typ písma
 - **Grafické prvky a symboly**
 - **Barva:** dominující barvy, barevné plochy, barevný kontrast, barva jednotlivých elementů.
 - **Vztahy jednotlivých prvků:** dominance textu či obrazu, kompozice, určitý umělecký styl, určitá technika (např. fotomontáž či koláž).
- **Interpretace.** Adresát, výpověď či poselství, intence, celkový charakter (agresivní, dynamický, argumentující, karikující), domnělý účinek.
- M. Sauer⁷³ navrhuje zařadit do výuky také produktivní metodu – **výrobu plakátu.** Vlastní produkce výtvarného díla rozvíjí kritické myšlení, argumentaci a imaginaci. Námětem může být např. zhotovení plakátu konkrétní politické strany. Nejprve je potřeba ujasnit si cíle a záměry oné politické skupiny, dále pak shromáždit potřebný

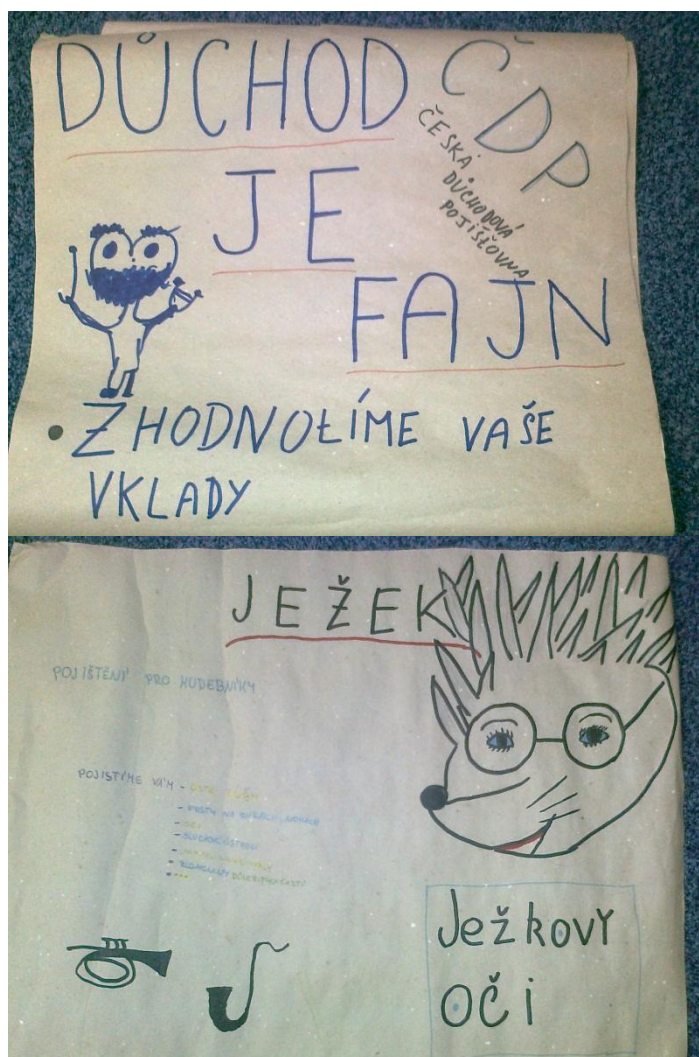
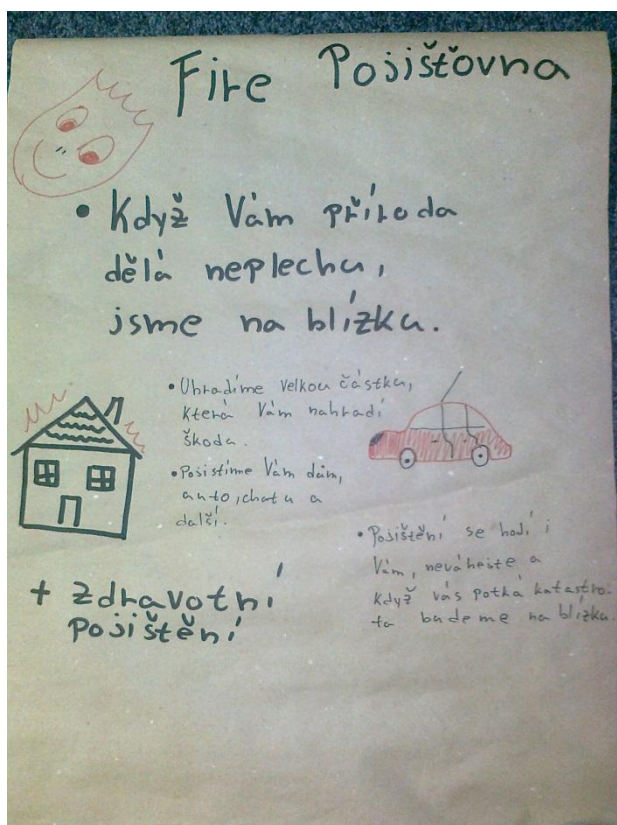
⁷¹ Tamtéž.

⁷² Tamtéž.

⁷³ Tamtéž.

materiál, navrhnout obrazovou stránku a text, následuje detailní propracování plakátu a závěrečné zhodnocení, případně diskuze v kolektivu. Žáci mohou vyrábět plakát na základě čteného textu, případně se pokusit o redukci textu na výstižný (reklamní, politický) slogan.

V rámci pedagogické praxe jsem s tvorbou propagačního plakátu pracovala, a to s žáky 9. třídy Základní školy Josefa Šíra v Horní Branné. Tématem hodiny bylo pojišťovnictví. Skupiny žáků (přibližně po 3-4 žácích) měly za úkol na základě nabytých vědomostí vymyslet svou vlastní pojišťovnu – její název, zaměření, slogan, a vytvořit plakát. Žáci se zdáli být opravdu kreativní a úkolu se ujali rádi. Při obcházení třídou jsem poslouchala jejich domlouvání na vlastní pojišťovnu. Argumentovali logicky a přicházeli s dobrými nápady. Jejich výsledné práce přikládám.



Obrázek 8, 9, 10: Práce žáků ZŠ Josefa Šíra, Horní Branná

8.1.1.3 Umělecká díla – obrazy

Další důležitou složkou vizuální opory ve výuce občanské výchovy mohou být obrazy slavných i méně známých malířů. Umělecká díla nejen že podněcují u žáků fantazii, vyvolávají u nich estetický i emotivní prožitek, ale vedou je také ke kritickému myšlení. Důležité také je, že poznávání uměleckých děl je součástí všeobecného přehledu, a tedy je jejich užití v hodinách velkou podporou mezipředmětových vztahů.

Zhlédnutí obrazu může být součástí motivační části hodiny, kdy např. žáci mají za úkol odhadnout téma hodiny, nebo může mít dílo ilustrační charakter pro doplnění textu.

Následovat bude návrh možného využití některých výtvarných děl pro určité tematické celky učiva občanské výchovy.

Naše vlast

Obrazy malířů, kteří se věnovali vlasteneckým tématům, nám mohou být nápomocné při hodinách zabývajících se naší republikou, regionem i obcí. Vždy stačí jen vyhledat vhodná díla. Českými dějinami, slavnými postavami historie i krajinou se zabývali následující umělci:

- **Julius Mařák (1832-1899)**

Mařák se věnoval krajinomalbě. Je jediným krajinářem, který se podílel na výzdobě Národního divadla v Praze, kam namaloval slavná místa českých dějin (Říp, Blaník, Vyšehrad atd.). Jeho malby zdobí i schodiště Národního muzea v Praze.



Obrázek 9, zdroj:

<http://www.vesmir.cz/files/image/id/139>

- **Mikoláš Aleš (1852-1913)**

Jeden z nejvýznamnějších představitelů tzv. „Generace Národního divadla“. Kreslíř, malíř a ilustrátor, zaměřoval se na výjevy z dějin. S cyklem Vlast zvítězil spolu s Františkem Ženíškem v konkursu na výzdobu foyer Národního divadla a je autorem čtrnácti slavných lunet. Ilustroval také sbírku národních písní Osířelo dítě. Maloval také svaté muže – Jiřího, Václava a jiné.



Obrázek10, zdroj:

http://otami.webovastranka.cz/image/2753/17419_Mikol%C3%A1%C5%A1_Ale%C5%A1_a_Franti%C5%A1ek_%C5%BDen%C3%AD%C5%A1ek%3A_Historie.jpg

Mezi další významné umělce, s jejichž díly může být přínosné v hodinách občanské výchovy s tématem Naše vlast pracovat, můžeme nepochybně zařadit Františka Ženíška, Josefa Mánesa, Josefa Václava Myslbeka (sochař), Václava Brožíka nebo Vojtěcha Hynaise.

Vztahy mezi lidmi

Tuto oblast může ilustrovat velké množství různých obrazů, instalací, soch i jiných uměleckých předmětů. Vyberme jen několik známých, které mohou obohatit výuku a vzbudit jistě zajímavou diskusi:

- **Leonardo da Vinci (1452-1519): Mona Lisa**

Jde zřejmě o nejslavnější obraz všech dob, proto je dobré, aby ho žáci znali. Pro oblast lidská setkání je zvolen z toho důvodu, že jeden z bodů v seznamu učiva je i verbální a neverbální komunikace. O „tajemném úsměvu“ Mony Lisy toho bylo mnoho napsáno a žáci mohou sami zkusit její úsměv analyzovat a vyslovit vlastní verzi jejího tajemného poselství.



Obrázek 11, zdroj:
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6a/Mona_Lisa.jpg

- **Josef Čapek (1887-1945): Válka**

Josef Čapek je známým českým malířem a spisovatelem. V hodinách občanské výchovy můžeme využít jeho kubistické obrazy z jednoho z cyklů z doby před druhou světovou válkou, když hovoříme o problémech lidské nesnášenlivosti i solidarity a pomoci v nouzi.



Obrázek 12, zdroj:
http://nd03.jxs.cz/912/596/7ce475c97b_63593649_o2.jpg

- **Gustav Klimt (1862-1918): Polibek**

Tématu osobních a neosobních vztahů by mohl výborně posloužit slavný Klimtův obraz Polibek, který působí zejména pocitově. Žáci si mohou všimnout barev a tvarů, které jsou v obraze použity, diskutovat o tom, proč tomu tak je a mohou zkusit navrhnout vlastní barvy a symboly lásky.



Obrázek 13, zdroj:
http://www.deskovahry.eu/uploads/data/products/Klimt-polibek-puzzle-1000_20111027203519_461.jpg

Vnitřní svět

Zajímavou inspirací do hodin s tématem Vnitřní svět mohou být obrazy, na kterých umělec odhaluje své nitro, ať už reálným vyjádřením, nebo za pomoci užití symbolů a náznaků.

- **Edvard Munch (1863-1944): Výkřik**

Slavný obraz je považován za zhmotněný zvuk – výkřik.

Ve výuce lze použít ve více souvislostech, protože nejde jen o nitro člověka, který se utápí v beznaději, ale i o křik, který vydává okolní příroda, proto lze obraz využít i v hodinách, kdy se žáci učí o globálním světě. Zajímavým postupem by také mohlo být, aby se žákům nejprve přečetl krátký příběh, jak obraz vznikl, oni se ho pokusí popsat, a

teprve poté se jim obraz ukáže:

„Šel jsem po cestě se dvěma přáteli – slunce zapadalo za horu nad městem a fjordem – pocítil jsem nápor smutku – nebe se náhle změnilo v krvavou červeň. Zastavil jsem se, opřel o zábradlí, smrtelně unaven – přátelé se po mně ohlédli a pokračovali dál – díval jsem se nad plápolajícími mraky nad fjordem, byly jak krev a meč, a město – modročerný fjord a město – mí přátelé šli dál a já tam stál a trásl se strachy – cítil jsem jakoby velký, nekonečný výkřik šel tou nekonečnou přírodou.“⁷⁴



Obrázek 14, zdroj:
<http://www.puzzleshop.cz/img/katalog/8714452g.jpg>

Následovat by mohl výčet známých i méně známých obrazů, které by mohly doprovodit výuku občanské výchovy. Za všechny příklady můžeme jmenovat např. Chagalovu Žárlivost, Picassovy obrazy, Rembrandta a jeho Návrat ztraceného syna, Švabinského Splnutí duší a velké množství surrealistických děl Salvatora Dalího.

8.2 Sluch

Sluchové vnímání hraje pro člověka důležitou roli. V úvodní teoretické části bylo nastíněno, že člověk vnímá a odlišuje několik tisíc různých zvuků, ať už jde o lidské hlasy, zvuky přírody, hudbu atd. Pro hodiny občanské výchovy (a pro výuku celkově) je dobré, aby byla vyučovací hodina zvukově pestrá, aby ji nevyplňoval pouze hlas učitele nebo žáků.

⁷⁴ WITTLICH, Petr. *Edvard Munch*. Praha: Odeon, 1985. Str. 20

Hudba a zvuky nemusí mít vždy konkrétní podobu, ale mohou se jimi vyjadřovat emoce, napětí, dá se jimi dokonce vyjádřit příběh. V tomto duchu pracuje s hudbou i dramatická výchova, učení prožitkem a muzikoterapie.

Mnohé z metod těchto oborů můžeme využít i my v občanské výchově. Následovat bude výčet některých zvláště vhodných pro tento vyučovací předmět.

8.2.1 Zvuky

Člověk je schopen zvuky vnímat i vytvářet, a to nejen pomocí hlasu, ale i celého těla (tleskání, dupání, tření rukou, pleskání do stehů apod.). Následující aktivity mohou být použity u různých témat občanské výchovy, zejména jsou přínosné pro osobnostní a sociální rozvoj a komunikaci.

Většinu aktivit je dobré provádět se zavřenýma očima posluchačů, aby nebyli rozptylováni zrakovým vnímáním, záleží na uvážení učitele.

Dialog

Žáci si ve dvojicích „povídají“ jen pomocí zvuků, které vytvoří různými částmi svého těla. Důležité je, aby se vzájemně poslouchali a reagovali na sebe. Po skončení jejich „rozhovoru“ si vzájemně sdělí své pocity a řeknou si, zda pochopili, o čem si povídají a jaká byla nálada jejich rozhovoru.

Jakou mám náladu

Žák vyjádří svou momentální náladu pouze ťukáním do desky stolu. Ostatní se ji snaží slovy popsat. Tuto aktivitu lze využít i jako reflexi vyučovací hodiny, kdy žák vyjádří zvukem, jak byl s hodinou (s tématem) spokojen, zda ho bavila nebo ne.

Rozhlasová hra

Žáci pracují ve skupinkách a vytvoří krátkou rozhlasovou hru na dané téma. Použít k tomu můžou vše, co mají kolem sebe. Dobrými pomocníky jsou různé Orffovy nástroje. Nácvik této aktivity může začít jednodušším tématem (známá pohádka), postupuje se k obtížnějším (příběh popisující problém sociálního vyloučení, nešťastná láska...). Při volbě příběhu je třeba, aby měl různé, od sebe oddělitelné části s gradačním principem, např. šťastný život – krutá rána – vyřešení problému.

8.2.2 Hlas

Nejdůležitější funkcí lidského hlasu je sdělování myšlenek, které je součástí našeho každodenního života. Při řeči vybíráme z několika tisíc slov, která známe. Při následujících aktivitách si můžeme uvědomit, že pokud smíme např. použít jen jedno slovo za všechny, musíme o jeho volbě více přemýšlet a uvědomovat si „luxus“ souvislé řeči.

Jedno slovo

Vyzveme žáky, aby na zadanou otázku směli odpovědět pouze jedním slovem (vhodné je zejména užití podstatných jmen). Záběr této aktivity je široký a lze ji využít ve více oblastech. Dobré je například začínat touto aktivitou na začátku hodiny, kdy chceme, aby se žákům vybavily různé asociace. Položíme jim tedy otázku „Co se ti vybaví, když se řekne...“ (stát, solidarita, životní prostředí, láska...). Opakem může být využití v reflektivní části hodiny, kdy jedním slovem shrnou svůj dojem z hodiny. Podobně se může hrát známá hra „slovní fotbal“.

Dabing

Žáci dostanou k dispozici minutové neznámé video beze zvuku. Pokusí se ve dvojicích nebo ve skupinkách připravit si dabing této scénky tak, aby jejich řeč co nejvíce odpovídala jednání osob ve videu. Velkou roli zde hraje vcítění a čtení řeči těla. Na závěr se pustí skutečné znění filmu a můžeme porovnat, zda se žáci trefili do tématu a citového rozpoložení postav ve videu.

8.2.3 Hudba

Důležitou a většinou příjemnou složku našich sluchových vjemů tvoří hudba. Hudba v nás vyvolává estetický prožitek, ať už „hezký“ nebo „ošklivý“. Vždy záleží na vkusu či citovém rozpoložení posluchače.

S hudbou jakožto podporou vyučovací látky lze pracovat i v hodinách občanské výchovy. Některá témata k tomu přímo vybízí (vlastenecká tematika). Dále může hudba sloužit jako doprovod jiných aktivit v hodinách občanské výchovy (samostatná práce, skupinová práce, ilustrace pocitů, prožitků, podpora představivosti při výkladu...). Zde je však na místě velká opatrnost: hudba by měla výuku obohacovat a doplňovat, nikoliv rušit. Každý preferuje jiný učební styl a ne každému by např. bylo příjemné, hraje-li hudba, když má o něčem přemýšlet. Nad tímto problémem je třeba se zamyslet.

Vážná hudba

„Je pravda, že nemusím s láskou poslouchat Eminema nebo plejádu dalších zpěváků a kapel, ale musím vědět, že je poslouchají žáci a musím vědět, o jakou hudbu jde - byť se mi vůbec nemusí líbit. Musím to vědět proto, abych věděl, od čeho mohu vycházet, co žáci bezpečně znají a čím je zaujmu, chci-li s nimi diskutovat o hudbě, musíme najít nějaký společný základ - hudbu, kterou známe bezpečně oba, potom lze navazovat něčím dalším, třeba zajímavějším a náročnějším.“⁷⁵ píše Tomáš Houška ve svém článku o poslechu hudby ve škole. K poslechu vážné hudby s žáky podle něj vede dlouhá cesta. Pokud žákům, kteří ve svém volném čase poslouchají moderní hudbu, budeme ve škole pouštět hudbu vážnou, může se stát, že celkově hudbu začnou dělit na „poslouchatelnou“ (jimi preferovanou) a „neposlouchatelnou“ (školní).

„Jenže si musíme uvědomit, že posun od Whitney Houston nevede k Janáčkově přímo. Mezi nimi musí být mnoho další muziky: posouvat se musíme po malých krůčcích, jinak snadno hudbu vybíranou k poslechu „ustřelíme“ z mezí pochopitelnosti žákům a ztratíme kontinuitu. V podstatě všichni autoři učebnic, které jsem měl možnost srovnávat, tuto chybu učinili a díky ní samozřejmě vážnou hudbu velmi nešťastně odtrhli žákům od hudby populární.“⁷⁶

Stejný autor uvádí i konkrétní příklady hudby, se kterou lze pracovat:

- Antonio Vivaldi - Čtvero ročních dob
- Igor Stravinskij - Svěcení jara, Petruška
- Bohuslav Martinů - Rapsodie pro violu a orchestr, Sinfonietta
- Antonín Dvořák - Symfonie č.7, 8, 9, Stabat Mater, Humoresky, Slovanské tance, Koncert pro violoncello a orchestr h-moll
- Ludwig van Beethoven - Symfonie č.3 Eroika, 5. Osudová, 9. s Ódou na radost, Klavírní sonáty
- J. S. Bach - koncert pro housle, hoboj a smyčc. orch. d moll, Toccata a fuga d-moll,
- B. Smetana - Má vlast
- Claude Debussy - Faunovo odpoledne, Odrazy ve vodě
- L. Janáček - Glagolská mše, Lašské tance
- W. A. Mozart - Rekviem, Don Giovanni, Malá noční hudba

⁷⁵ HOUŠKA, Tomáš. Poslech hudby - inspiromat nejen pro HV. [online]. [cit. 2013-03-18]. Dostupné z: <http://www.mojeskola.net/skolahrou/page0045.htm>

⁷⁶ Tamtéž.

Relaxační hudba

V hodinách lze také užít relaxační hudbu, která může sloužit jako podbarvení k některým aktivitám, nebo jako závěrečné zklidnění po náročném tématu (např. holokaust). Může také vyplnit prostor k přemýšlení, což je ovšem individuální a ne každému to může být příjemné.

Co se týká relaxační hudby, často se pracuje s klasickou meditační hudbou, zvuky přírody, bluesem, keltskou či orientální hudbou. Někdy lze zařadit i hudbu africkou či řeckou. Vážná hudba může rovněž plnit relaxační funkci.

8.3 Hmat

Zapojení hmatu do občanské výchovy může být realizováno v několika rovinách. Buď s ním budeme pracovat v motivační části hodiny (kdy mají žáci za úkol poslepu ohmatat nějaký předmět a poznat podle něj, jaké bude téma hodiny) nebo jako aktivita doplňující probíranou látku.

Tajemné předměty

Žáci dostanou do skupinek několik předmětů v krabičce či látkovém pytlíku. Jejich úkolem je nejprve bez mluvení si jednotlivě všechny předměty ohmatat, poté určit, o jaké předměty se jedná. V případě nejasností si mohou šepem své nápady sdělit. Nakonec se a předměty mohou podívat a určit, co mají tyto předměty společného, a jaké tedy bude téma hodiny. Variantou může být, že mezi těmito předměty bude jeden nebo více „vetřelců“, kteří s tímto tématem nemají nic společného.

Příkladem pro téma voleb může být – obálka s volebním lístkem, propiska, občanský průkaz, česká vlajka (kterou odhalí až pomocí zraku) a poštovní známka, která je v tomto případě vetřelcem.

„Autentické“ předměty

Pro dokonalou ilustraci látky jsou nejlepší autentické předměty, o kterých se hovoří, případně si na jejich autentičnost můžeme přiznaně hrát. Pokud se například zabýváme tématy, která souvisí s historií (světové války, holokaust), nebo etnicitou, můžeme žákům dát kolovat předmět, který s látkou souvisí. Nejlepší je to v případech, kdy látku vykládáme na příbězích.

Příklady: „Než otce odvedli, dal svému synovi tuto minci“, „Holčička věděla, že ji naloží do vlaku k ostatním dětem a odvezou někam hodně daleko. Tiskla k sobě přitom tohoto medvídku, kterého jí nakonec někdo vzal a už ho nikdy neviděla.“ „V místech, kde žili Indiáni, násilím přinuceni vzdát se své kultury a asimilovat se do života evropských kolonizátorů, byla nalezena tato soška. Snad poslední vzpomínka na jejich původní a jedinečnou kulturu.“

Práce s papírem

Papír nabízí mnoho možností pro zapojení hmatového vnímání. Lze se ho dotýkat, hladit ho, i jednoduše deformovat, a to různými způsoby (mačkat, trhat, stříhat nůžkami atd.).

Deformovaná myšlenková mapa

Žáci vytvoří myšlenkovou mapu na dané téma (láska, přátelství, válka atd.) a tuto mapu poté dle vlastních pocitů nějak hmatově dotvoří (stříhají, mačkají, vlní). Je možné tyto postupy i kombinovat (u tématu „láska“ bude jedna část myšlenkové mapy – co hezkého láska přináší - hezky zvlněna, jiná část – jaké nástrahy může láska přinášet – bude pomačkaná a prostříhaná)

Linka příběhu

Pokud látku vykládáme spolu s nějakým příběhem, kde se hlavním hrdinům stalo přesně to, o čem se ve škole bavíme, je to vždy lepší. Žáci pak dostanou pruh papíru, na kterém musí znázornit průběh daného příběhu. V zadání může být např. příběh rozvrácené rodiny: na počátku byla šťastná a spokojená rodina (papír je rovný), postupem času začal otec chodit domů opilý (pruh papíru začíná být deformovaný, překládaný apod.), nastaly zlé časy, rodiče se pořád hádali a neměli peníze (potrhaný, děravý, zmačkaný papír), všechno ale nakonec dobře dopadlo, otec se šel léčit a vrátil se takový, jaký byl dřív, jak ho máme rádi (opět hladký, neponičený papír).

Modelína

Výbornou aktivitou při vnímání hmatem je práce s modelínou. U žáků druhého stupně ji lze využít poněkud netradičně. Abstraktním výtvořem, který z modelíny vyrobí, mohou

vyjadřovat své pocity, mohou používat libovolné tvary a barvy. Tuto práci lze využít jak v motivační, tak reflektivní části hodiny.

Příklady: Žáci mají vytvořit tři malé výrobky z modelíny:

- moje minulost, současnost, budoucnost
- moje škola, domov, volný čas
- nesnášenlivost, láska, přátelství

Následovat vždy musí diskuse, kdy žák řekne, proč pro dané téma zvolil tu kterou barvu a tvar výrobku z modelíny. Variantou také může být výrobek na to samé téma, ale poprvé před hodinou, podruhé po hodině. Pozorujeme změny a diskutujeme o nich.

8.4 Čich a chuť

Se zapojením čichu a chuti můžeme v hodinách občanské výchovy pracovat jak reálně, tak v imaginární rovině. Následující příklady obsahují oba možné případy

Jak to voní a chutná...

Při této aktivitě mají žáci za úkol přiřadit různé chutě a vůně k místům. Lze ji zařadit v tematické oblasti Moje vlast, můj region, moje obec.

Příklad: Jaké je typické jídlo pro naši krkonošskou oblast? Jak chutná, jak voní? Co cítíš, když se procházíš krkonošským lesem? Jak voní procházka kolem Labe? Dokážeš přiřadit různé vůně k jiným městům (Pardubice – perník, Hořice – trubičky, Klášterec nad Ohří – uzeniny, Znojmo – okurky atd.)

Poznávání vůní

Žáci se zavřenýma očima čichají k různým potravinám a mají za úkol uhádnout, o jakou potravinu jde. Nejde však jen o přesné určení potraviny, měli by také pohovořit o tom, co v nich tato vůně vyvolává, zda s ní mají spojené nějaké vzpomínky apod.

Imaginární vůně

Po předchozích cvičeních můžeme přistoupit k přiřazování vůní k pocitům a prožitkům. Žáci se soustředí na určitý pojem (např. trápení) a říkají, s jakou chutí a vůní je

tento pojem spojen (sůl – slzy...). Zde s nimi také můžeme probrat, že chuťové i čichové vjemy užíváme v přeneseném slova smyslu v českém jazyce (hořké zklamání, sladká láska, trpké odloučení)

8.5 Učení pěti smysly současně

Obvyklým postupem by mělo být, že při výuce dbá učitel na to, aby se žák učil pomocí všech smyslů současně, což vede k lepší fixaci učiva. Příkladem takového typu výuky může být i výuka v jiném než školním prostředí.

8.5.1 Exkurze

K poznávání reálného světa jsou rozhodně prospěšné exkurze, při kterých lze s žáky navštívit různé instituce či místa, o kterých se ve škole učí. Důležitou roli v tomto případě hrají mezipředmětové vztahy: při návštěvě Národního divadla nejdeme s žáky jen zhlédnout divadelní představení, ale měli by vědět, kdy a proč bylo Národní divadlo postaveno a seznámit se s jeho výzdobou (český jazyk a literatura, historie, výtvarné umění, občanská výchova).

Při plánování exkurzí s žáky by měl být kladen důraz na jejich motivaci – pokud budou motivovaní, budou vědět, k čemu jim budou získané poznatky dobré. Tento typ získávání informací lze doplnit dalšími aktivitami – pracovní listy s úkoly, soutěž apod. V ideálním případě se budou na průběhu exkurze podílet sami žáci (např. na památném místě sehrát předem připravenou scénku z českých dějin).

Ze vzdělávací oblasti Člověk ve společnosti v Rámcovém vzdělávacím programu vybereme příklady učiva, které lze probrat na školní exkurzi:

8.5.1.1 Naše obec, region, kraj

Při seznamování se s obcí, regionem a krajem, ve kterém žijeme, můžeme s žáky navštívit důležité instituce (samospráva obce), zajímavá a památná místa, spojená s historií i současností daného místa (historické objekty, přírodní úkazy, muzea, kulturní památky, rodné domy a muzea významných regionálních rodáků aj.)

8.5.1.2 Naše vlast

Při těchto hodinách se pěstuje v žácích vlastenectví a národní hrdost. K jejímu posílení může sloužit dobře zvolená exkurze do míst, která tomu napomůžou. Velké možnosti nabízí

hlavní město Praha (Národní muzeum, Národní divadlo, Pražský hrad, Karlův most, Staroměstské náměstí, korunovační klenoty, jiné památky a muzea, kulturní instituce).

8.5.1.3 Kulturní život

Zde se nabízí návštěva různých kulturních zařízení a seznámení žáky s různými typy kultury a umění (divadla, koncerty, galerie, muzea apod.). Opět klademe důraz na mezipředmětové vztahy, které lze v tomto případě dobře využít.

9 Závěr

Diplomová práce se snažila poskytnout pohled na učení v hodinách občanské výchovy na druhém stupni základní školy, které je žákovi zprostředkováno pomocí pěti smyslů a prožitkem. Tento styl výuky činí z žáka aktivního účastníka vyučovacího procesu, rozvíjí psychosociální oblast jeho osobnosti a pomáhá mu uchovávat vědomosti trvale v paměti. Důraz byl kladen jak na hledisko fyziologické, tak psychologické.

Práce přiblížila i myšlenky slavných pedagogů, psychologů a filosofů, kteří se touto problematikou zabývali (Jan Amos Komenský, John Dewey, Kurt Lewin, David A. Kolb, ale i Rudolf Steiner). Pojednáno bylo také o dramatické výchově, jejíž principy jsou tomuto stylu učení velmi blízké. Zanedbán nebyl ani vztah smyslového vnímání a specifických poruch učení.

V praktické části byla nabídnuta jednotlivá cvičení – nejprve na celkovou aktivizaci smyslového vnímání, poté konkrétní aktivity do hodin občanské výchovy. V příloze je také obsažena příprava na vyučovací hodinu, která proběhla v rámci pedagogické praxe.

Učení pomocí pěti smyslů a prožitkem patří mezi moderní didaktické metody, kterým je třeba věnovat velkou pozornost a dbát na jejich zapojování do vyučování, protože je pro žáka přínosnější, zábavnější a činí ho aktivnějším.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-253-X.
- HRUBÍN, F. *Špalíček veršů a pohádek*. Praha: Albatros, 2008. ISBN 978-80-00-02190-4.
- HRUŠKA, M., NOVOTNÝ, I. *Biologie člověka*. Praha: Fortuna, 1995. ISBN 80-7168-234-9.
- KALHOUS Z., OBST O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X
- KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KOMENSKÝ, J. A. *Analytická didaktika*. Praha: Státní nakladatelství, 1947.
- KOMENSKÝ, J. A. *Cesta světla*. Praha, Mladá Fronta 1992. ISBN 978-80-904344-2-4.
- KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek I*. Praha: SPN, 1958.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988.
- MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Nipos, 2011. ISBN 978-80-7068-250-0.
- MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, Praha: NIPOS-ARTAMA, 1998.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
- PIKE, G.; SELBY, D. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85623-98-6.
- SHAKESPEARE, W. *Kupec benátský*. Praha: Torst, 1999. ISBN 80-7215-096-0.
- SOESMAN, A. *Dvanáct smyslů: brány duše: úvod do anthroposofie*. Hranice: Fabula, 2009.
- STRADLING, R.: *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT, 2003.
- ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-557-1.
- VÁCLAVEK, V. *Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Hradec Králové: Nakladatelství LÍP, 1997.
- VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ŠLÉDROVÁ, J.: *Co na srdci, to na jazyku: Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0919-3.

WAY, B. *Výchova dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-16-1.

WITTLICH, Petr. *Edvard Munch*. Praha: Odeon, 1985.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Metody reedukace specifických poruch učení - smyslové vnímání*. Praha: D + H, 2007. ISBN 978-80-903579-9-0.

Internetové zdroje

ČINČERA, Jan. Kolbův cyklus. [online]. [cit. 2013-03-04]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kolb%C5%AFv_cyklus

Haptika. [online]. [cit. 2013-02-01]. Dostupné z: <http://dan.univerzita-online.cz/psychologie/haptika>

HRONKOVÁ, Veronika. Hmat. *Hmat* [online]. 2009 [cit. 2013-01-25]. Dostupné z: <http://galaktis.cz/clanek/hmat/>

HOUŠKA, Tomáš. Poslech hudby - inspiromat nejen pro HV. [online]. [cit. 2013-03-18]. Dostupné z: <http://www.mojeskola.net/skolahrou/page0045.htm>

¹ Tamtéž.

LABISCH, Martin a LABISCHOVÁ, Denisa. *Metodika výuky občanské výchovy na 2. stupni základní školy*. [online]. [cit. 2013-03-17]. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/labischova-metodika-vyuky-obcanske-vychovy-na-2-stupni-zs.pdf>

Vady sluchu. [online]. [cit. 2013-02-27]. Dostupné z: <http://www.anamneza.cz/Vady-sluchu/nemoc/115>

Seznam příloh

Příloha A: Úvaha teenagerky o lidských smyslech

Příloha B: Příprava na hodinu občanské výchovy

PŘÍLOHA A

Úvaha teenagerky o lidských smyslech⁷⁷

„Včera večer jsem se hodně dlouho převalovala v posteli a nemohla jsem usnout. Tak jsem přemýšlela, opravdu dlouze a napadlo mě napsat článek o něčem neobvyklém, o čem jsem se ještě nikdy nezmiňovala. Já osobně si nedokážu představit život ani bez jednoho z lidských smyslů. Víím, že to asi nikdo, ale skoro nikdo si také neuvědomuje, jaký je díky zraku, čichu, hmatu, chuti a sluchu život výjimečný.

***Zrak** je pro mě jeden z nejdůležitějších smyslů, protože jinak bych neviděla krásy světa. Neviděla bych všechny barvy, neviděla bych přírodu, lidi, kteří mě obklopují. Nemohla bych si číst, tolik bych toho nespatriila. Nebavilo by mě žít bez zraku, život by pro mě ztratil smysl.*

***Čich** bych zařadila mezi ty méně podstatné smysly pro mě. Kdybych už nikdy nemohla cítit, sice by mě to zamrzelo, ale ztráta čichu by pro mě určitě nebyla tak silná jako ztráta zraku. Ale musím přiznat, že když si čichnu k vanilkové svíčce nebo k mému oblíbenému parfému, pokaždé mi to vykouzlí úsměv na tváři. Je úžasné cítit v létě po ránu vůni čerstvě posečené trávy, v zimě vůni čerstvého vzduchu a na jaře vůni květin. Je toho spousta. :-)*

***Hmat** je pro mě taky velmi důležitý. Kdybych se dotýkala věcí a nic bych necítila, byla by to pro mě velká ztráta. Je pro mě důležitý lidský kontakt. Když jsem ve vztahu, mám potřebu se svého miláčku neustále dotýkat, brát ho za ruku a cítit to samé z druhé strany. Také si neumím představit, že bych nemohla pohladit našeho domácího mazlíčka a necítila bych tu sametově hebkou srst našeho králíka. :-D*

***Chut'**, no co já bych si bez ní počala? :D Miluju jídlo a mám opravdu rozmazlené chuťové pohárky, a když můžu ochutnat něco vynikajícího, jsem v gurmánském ráji. Bez chuti bych rozhodně nemohla žít. :)*

***Sluch**, bez něj bych nemohla poslouchat mou milovanou hudbu, nemohla bych slyšet krásná slova od ostatních mířené na mou osobu. Neslyšela bych můj milovaný ruch města, zvuky přírody, tep svého srdce. O tolik bych přišla.*

A jestli mám nějaký svůj šestý smysl? Myslím si, že jsem dost empatická a dokážu se vycítit do toho, co ostatní potřebují a jak bych mohla mým přátelům pomoci v nesnázích. :-)“

⁷⁷ Jak jsou pro mě lidské smysly důležité. In: [online]. [cit. 2013-03-22]. Dostupné z: <http://moje-iluze.blog.cz/1301/jak-jsou-pro-me-smysly-dulezite>

PŘÍLOHA B

Příprava na hodinu občanské výchovy:

Úvodní hodina k tématu Můj region – moje město

<u>Třída:</u>	VI. A
<u>Předmět:</u>	Občanská výchova
<u>Očekávané výstupy:</u>	Žák si je vědom specifčnosti oblasti, ze které pochází a dovede jmenovat kulturní památky svého rodného města Vrchlabí
<u>Průřezová témata:</u>	přírodopis, dějepis, zeměpis, literární výchova, hudební výchova
<u>Učivo:</u>	Můj region – moje město (úvodní hodina)
<u>Pomůcky:</u>	tabule, sešity, kartičky s obrázky a texty, speciální pexeso, předměty specifické pro Krkonoše, audiopřehrávač

Postup ve vyučovací hodině:

Motivace: Tajemný předmět – 10 minut

- poznávání místních předmětů bez zapojení zraku, pomocí haptiky
- potřebujeme plátěný pytlík s místními artefakty – kámen, plátno, dřevo, kus kleče, šiška, ptačí pírko, korálek (korálky), šňůrka, struna z houslí, mech, kladivo, skleněná figurka, větánko, svíčka, soška Krakonoše...
- každý si z pytlíku vytáhne jednu věc a snaží se ji pomocí hmatu důkladně prozkoumat
- když každý pozná, o jakou věc jde, snaží se najít ve třídě někoho, kdo má věc, která nějakým způsobem souvisí s jeho věcí
- prezentace: skupinky říkají, proč jejich předměty souvisí

Metodický postup vyvození nového učiva – 20 minut

Odkud ty věci znáte a proč se jimi budeme zabývat?

Budeme probírat Krkonoše a budeme je probírat pomocí smyslů, kterými jsme propojeni s vnějším okolím.

Co je specifického pro Krkonoše? Ve skupinkách pomocí vašich předmětů jmenujte body, společně pro naše hory. (Lidé, příroda, práce, nářečí, zvyky, architektura, pokrmy...čím jsou specifické?)

Co se dá vnímat pomocí smyslů na našich horách?

Zrak: pohled na hory, architekturu, lid, specifickou faunu a flóru našich hor...

Sluch: bublání potoků, řeky Labe, silný vítr na Sněžce, lidové krkonošské písně...

Hmat: kůra stromů, studená labská voda, drsné dlaně starých horalů...

Čich a chuť: vůně čistého lesa, vůně dřeva nově postavené chalupy, vůně hořců, hub, vůně tradičního krkonošského pokrmu: kyselo, sejkory

Z naší historie...

Žáci stojí v kruhu, uprostřed něhož jsou obrázky historických budov města Vrchlabí. Do dvojice dostanou krátký text a mají za úkol vybrat budovu, které se tento text týká.

Prezentace výsledků formou „průvodců“: každá dvojice „provede“ ostatní žáky svým objektem dle informací zjištěných v textu, stačí 1 – 2 větami.

Procvičení a upevnění probraného učiva – 7 minut

Pexeso – žáci dostanou do dvojic pexeso, kde ale nenajdou dva stejné obrázky – jde o přiřazování souvislostí (např. hora Sněžka – poštovna na jejím vrcholu)

Samostatná práce – 5 minut

Úkol: Dokončete do sešitu větu: „Tam na horách.....“

Čtení vět.

Následuje poslech „krkonošské hymny“ **Tam na horách** – audiokazeta – zvukový záznam folklorního souboru Krkonošský horal z Vrchlabí

Tam na horách

- 1) Tam na horách, tam na horách,
tam slunko jasně svítí, líbezně dýše kvítí,
tam na horách, tam na horách,
ach, tam se nebe cítí,
tam na horách, tam na horách,
tam bych byl rád.
- 2) Tam na horách, tam na horách,
tam, kde obláčky stanou a rosné slzy skanou,

tam na horách, tam na horách,
kde větrkové vanou,
tam na horách, tam na horách,
tam bych byl rád.

Závěr – 3 minuty

Shrnutí látky, zhodnocení hodiny, pochvala žáků.

Materiál pro přiřazování textu a obrázku:

Dominanta města. Stavbu v roce 1546 započal Kryštof Gendorf z Gendorfu. Postaven v renesančním slohu, patří k prvním stavbám svého druhu v Čechách. Stavitel neznámý, vycházel ze schématu italského kastelu (malé pevnosti či tvrze). Nádvoří nahrazeno vstupní halou. Na dostavbě pracoval pravděpodobně Ital Carlo Valmadi. Původně obklopoval stavbu dvanáct metrů široký vodní příkop, přes který se vstupovalo třemi mosty. Pro návštěvníky volný přístup pouze do vstupní haly, kde je možno vedle intarziemi zdobenými dveřmi spatřit obrazy posledních ulovených krkonošských medvědů (v letech 1665, 1693, 1701 a 1726). Z původního zařízení zbývá nejvzácnější památka – renesanční kachlová kamna v bývalém rytířském, dnes ve velkém zasedacím sále. Dominují zde velikostí i výzdobou, jsou jedním z prvních příkladů využití majoliky v českých zemích. Kachle s biblickými náměty nesou letopočet 1545. Dnes je sídlem městského úřadu.



Zdroj:

http://img.fotoalba.centrum.cz/img2/1334/5721334_4_5ead251pq1.jpg

Založen roku 1705 Maxmiliánem z Morzinů. Barokní architektura s prvky klasicismu, dokončen roku 1725, architekt Rakušan Matyáš Auer. Sedm portálových oltářů z let 1725 až 1735. Cenné varhany z roku 1895, firma Rieger z Krnova. Na hlavním oltáři vysokém 19 metrů je ústředním motivem obraz sv. Augustina, kterému je kostel zasvěcen (autorem je pražský malíř Franz Dalliger). Umělecky nejhodnotnější je oltář sv. Kříže na pravé straně presbytáře, pravděpodobně práce Jana Františka Pacáka, pomocníka a žáka Matyáše Bernarda Brauna. Pozoruhodné nástropní malby vytvořili vrchlabští Ignác a Gottfried Tauchmannovi. Vnitřní zařízení kostela tvoří harmonický a jednotný celek. Obytná budova kláštera je sídlem přírodovědné a historické expozice Krkonošského muzea, část ambitu se využívá k hojným výstavám. Kostel slouží zejména jako koncertní sál, který disponuje výbornou akustikou.



Zdroj: <http://www.vrchlabsko.info/pruvodce/verchlab/vr-klast.jpg>

Najdeme ho v centru města na břehu Labe nedaleko nového komplexu budov s hotelem Gendorf. Nejstarší vrchlabský dům se podobá vesnické chalupě přizpůsobené městskému životu. Dlouho patřil rodině ševce Schreiera. Ojedinelá podoba domu je dána snahou o co nejlepší využití všech prostor. Nejzajímavější místností je podkrovní světnice, jejíž bedněné stěny a strop zdobí pestrobarevné malované pásy s rostlinným a geometrickým vzorem. Trámy a veřeje mají připomínat červený kararský mramor. Neznámý tvůrce napodobuje zámeckou místnost. Ze sedmi štítů se jich dodnes zachovalo šest.



Zdroj: http://www.muvrchlabi.cz/data/1222062269/historie_6.jpg

Sem byly z původního kostela přeneseny kamenné reliéfy s erby a iniciálami manželského páru Viléma Miřkovského ze Stropčic a Rosiny Bockové z Hermsdorfu z roku 1599. Spatříme zde i náhrobní kameny Benigny Miřkovské, dcery Kryštofa z Gendorfu, a jejího chotě Přibíka Miřkovského ze Stropčic s letopočtem 1577, a dále náhrobní kámen Hanuše Cetrice, manžela mladší Gendorfovy sestry Pauliny, který se původně nacházel na staré tvrzi na Lišším kopci. Zajímavý je reliéf dvou ženských postav z červeného pískovce a náhrobní kámen Hanse Cetrice (1555). Ze starého kostela přemístili do nové věže také pět zvonů, šestý visel samostatně v tzv. sanktusové věžičce. Staré zvony podlehly rekvizici v roce 1942. Až do konce století byl kostel bez zvonů, nyní se honosí třemi novými, které mohly být pořízeny díky veřejné sbírce a sponzorským darům.



Zdroj:

<http://www.krasnecsko.cz/foto/o11996-2-Kostel-sv.-Vavrince-Vrchlabi.jpg>

Vznikla v souvislosti se zánikem klášterní lékárny (1782). Lékárnickou koncesi ve městě získal tehdy Vincenc Seifesieler. Zakoupil dům č.p. 38 (dnes lékárna Devětsil) a přestavěl ho na lékárnu v klasicistním stylu. V roce 1805 koupil vrchlabskou lékárnu Vojtěch Kablík, významný chemik a vynálezce. O rok později se oženil s dcerou vrchlabského papírníka Ettla - Josefínou. Lékárnu pojmenoval „U orla“. V roce 1882 se majitelem lékárny stal Josef Kozlík. Lékárna pod jeho vedením proslula výrobou a prodejem domácích specialit: mastí, kapek a tinktur, jejichž složení i výrobní postup se přísně tajil. Lékárna se také zaměřovala na zvláštní prostředky pro turisty: náplasti na puchýře a kuří oka, univerzální vrchlabský turistický „duch“. Podloubí budovy zaniklo roku 1883, kdy se dům přestavěl a provozní prostory lékárny se zvětšily.



Zdroj:

<http://www.mapaobchodu.cz/assets/shop/26578-lekarna-devetsil/lekarna-devetsil.png>

Nechala ji vystavět hraběnka Luisa Černínová-Morzinová v letech 1887 až 1890 v novogotickém slohu. Autorem projektu byl Stephan Tragl. Interiér kaple je zdoben krásným novogotickým oltářem s pietou. Hrobka se nachází přímo pod kaplí, roku 1892 do ní byl uložen manžel hraběnky Luisy Heřman, o patnáct let později sama hraběnka. Po druhé světové válce kaple sloužila jako modlitebna československé husitské církve.



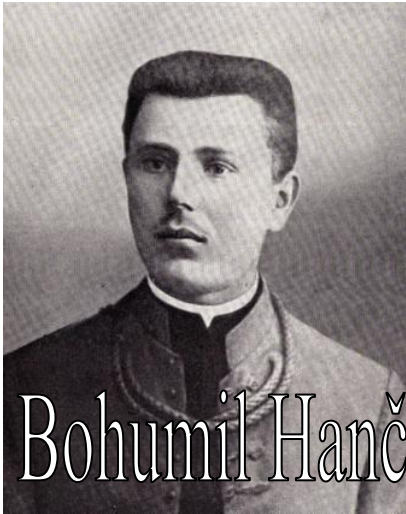
Zdroj:

<http://www.pohodar.com/diar/2012/obrazky/Hrobka01.jpg>

Texty převzaty ze stránek Městského úřadu ve Vrchlabí:

<http://www.muvrchlabi.cz/cz/o-meste-vrchlabi/zajimovosti/>

Pexeso



Bohumil Hanč



Květa
JERIOVÁ

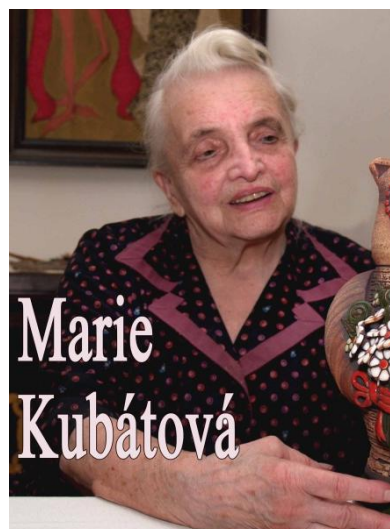
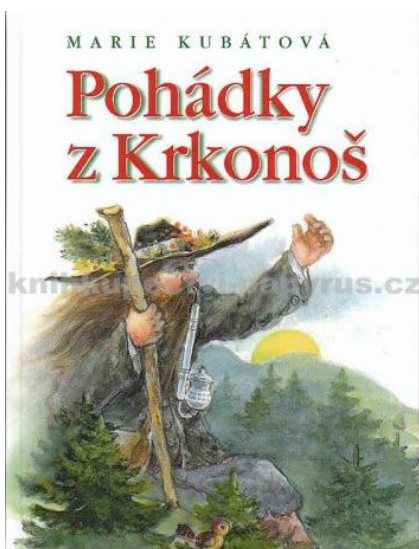
Bronz ve štafetě ZOH Sarajevo 1984



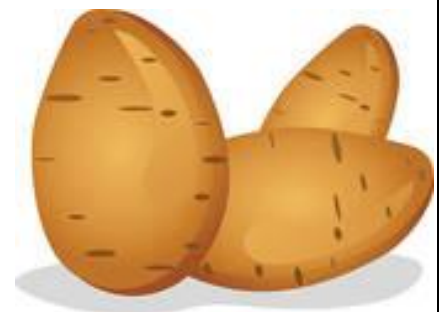
Blanka Paůlů
bronz ve štafetě ZOH Sarajevo 1984

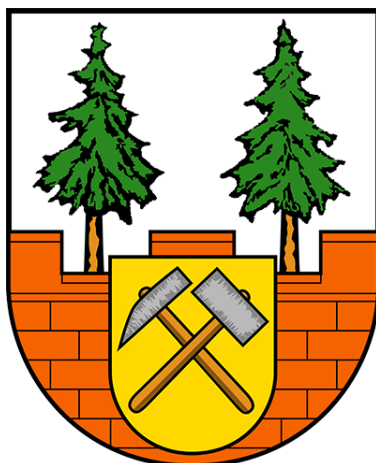


Šárka Záhrobská
bronz ZOH Vancouver 2012



Marie
Kubátová



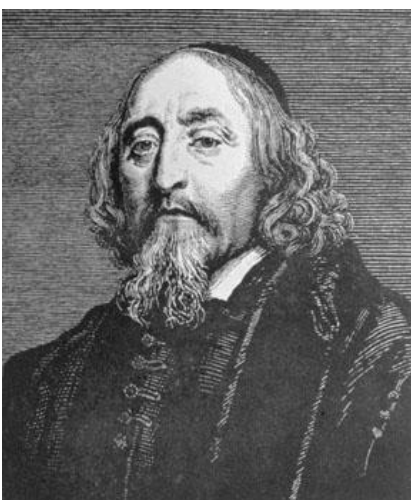


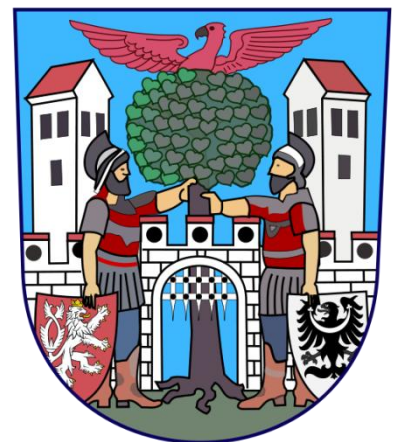
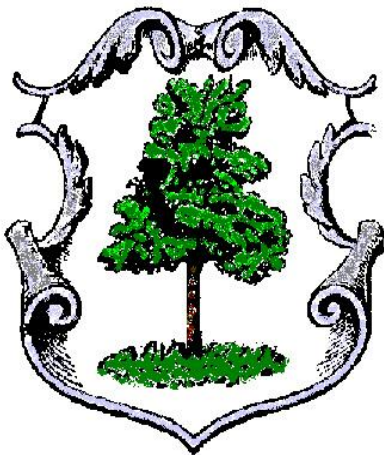
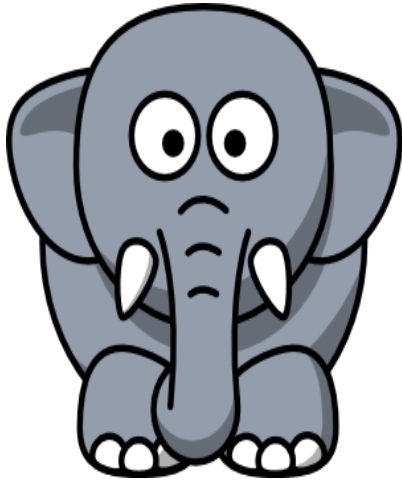




Roční kalendář

Leden	Únor	Březen
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
Duben	květen	Červen
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30
Červenec	Srpen	Září
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30
Ríjen	Listopad	Prosinec
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31





Zdroje obrázků pro pexeso:

<http://www.horolezeckaabeceda.cz/img/aktuality/1.jpg>
<http://www.sport.cz/ostatni/lyzovani/clanek/463415-stolete-vyroci-lyzarske-tragedie-krkonose-si-pripominaji-smrt-hance-a-vrbaty.html>
<http://www.knihkupectvi-daniela.cz/kveta-jeriova/d-195274/>
<http://www.mountainrunningkeswick.org.uk/photos7.aspx>
http://www.123rf.com/photo_13325078_little-girl-skiing.html
<http://www.vll.cz/index.php?pg=veletrh&vel=27&podstr=21>
<http://www.srovname.cz/pohadky-z-krkonos-marie-kubatova/srovnani-cen/k.1607072>
<http://www.toprecepty.cz/recept/13913-krkonosske-kyselo/>
<http://www.it-centrum.cz/cz/aktuality/skoda-vrchlabi-uz-vyrabi-prevodovky-40.html>
http://auto.idnes.cz/skoda-rapid-uz-se-vyrabi-v-indii-evropska-verze-bude-jina-pk6-/ak_aktual.aspx?c=A111008_111940_ak_aktual_fdv
<http://www.muvrchlabi.cz/cz/o-meste-vrchlabi/zajimovosti/>
<http://www.muvrchlabi.cz/cz/>
<http://aktualne.centrum.cz/priroda/fotogalerie/foto/209452/?cid=613003>
http://spider.webzdarma.cz/krkonose_foto.htm
<http://www.travelguide.cz/cz/turistika/vylety-do-prirody/snezka>
<http://www.snezkalanovka.cz/>
<http://foto.mapy.cz/25127-Ropik-Zlate-Navrsi>
<http://foto.mapy.cz/32583-Krkonose-pevnostni-opevneni-na-hrebenu>
<http://www.vrchlabsko.info/wrchlabnm.html>
<http://www.hory-krkonose.cz/udalost/191/>
<http://www.goski.cz/cs/horska-sluzba>
<http://www.jizerskaops.cz/jizerska-magistrala/pomoc-a-informace/horska-sluzba/>
<http://www.zbynekmlcoch.cz/informace/texty/zmena-casu-statni-svatky-prazdniny/nastenny-kalendar-2013-ke-stazeni-format-a4-jpg-word-doc-soubor>
<http://www.park-miniatur.com/cs/aktualnosci?page=10>
<http://www.ubytovani-krkonose-sm.cz/okoli/>
<http://itras.cz/rozhledna-zaly/galerie/10528/>
<http://www.czechatlas.com/hradec-kralove-region/klasterni-kostel-sv-augustina-vrchlabi/>
<http://itras.cz/chata-na-spici/galerie/10745/>
<http://www.topvylet.cz/index.php?detail=1165>
<http://www.ivo-turista.wu.cz/skopek03.php>
http://www.krkonose-ubytovani.eu/d/rybnik_vejsplachy
<http://www.clker.com/clipart-23248.html>
<http://www.hcvrchlabi.cz/zobraz.asp?t=fotografie-areny>
<http://kregion.cz/hc-vrchlabi-vrchlabi/>
<http://www.fotostranky.org/krkonose-cesta-k-prameni-labe/>
<http://www.deratizace-dekop.cz/products/dekop-jilemnice/>
<http://www.krnap.cz/>
<http://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Hostinn%C3%A9.jpg>

Reflexe hodiny

Při výstavbě hodiny jsem kladla důraz na vhodnou následnost činností. Od aktivity motivační (poznávání předmětů a analýza jejich uplatnění či výskytu v Krkonoších) jsem postupovala k přiřazování textů a obrázků. Poté bylo na řadě pojednání žáků o jednotlivých objektech. V následující části si mohli zahrát regionální pexeso a jako závěrečná, zklidňující aktivita, sloužila věta „Tam na horách...“, kterou měli žáci každý sám dokončit. V této závěrečné části došlo k obrácení do sebe, kdy si žák sám uvědomoval, co pro něj jeho životní prostředí znamená – to je také projevilo na výsledných větách.

S žáky se pracovalo dobře. Úvodní aktivita v nich probudila zvědavost. Nejprve byli překvapeni, že musí mít zavřené oči. Tento fakt vedl k většímu soustředění na činnost. Některé předměty se zdály být těžko poznatelnými, ale nakonec žáci všechny uhodli. Když později měli vytvořit skupinky podle toho, jak spolu jejich předměty souvisí, zavládl pracovní ruch. Někteří žáci využili těchto chvil k povídání. Když ale pak viděli, že začínají vznikat skupinky a oni zatím nikam nepatří, přestali se bavit a hledali souvislosti.

Velmi je zaujalo regionální pexeso, které hráli s chutí, bavili se k tématu a chtěli vědět více informací. Toto pexeso sloužilo jako motivace i pro příští hodinu, kdy se budou jednotlivé obrázky a skutečnosti na nich vyobrazené blíže probírat.

Závěrečná aktivita vedla k celkovému zklidnění a obrácení žáků do sebe. Nebyl nikdo, kdo by zadanou větu nedokončil. Při hlasitém čtení napsaných vět se mnohé motivy opakovaly a přímo souvisely s fakty, řečenými v hodině.

Celkově se mi tento vyučovací styl velice líbil. Pracovala jsem v roli koordinátora a rádce, což žákům zřejmě vyhovovalo a rádi přijímali další úkoly. Velkou výhodou byl fakt, že žáci byli po celou dobu hodiny aktivní, hodina byla pestrá a činnosti se střídaly. Splnila se i snaha přimět žáky k jinému uspořádání třídy – často jsme pracovali v kruhu. Nevýhodou této práce byla časová náročnost přípravy na hodinu a shánění krkonošských artefaktů na úvodní aktivitu.